



A Importância dos Modelos Epistemológicos para o Ensino da Filosofia

Patrícia Leal Pedroso da Costa

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino
da Filosofia no Ensino Secundário**

Outubro, 2016

Relatório de Estágio (Prática de Ensino Supervisionada) apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário realizado sob a orientação científica do Professor Doutor Luís Manuel Bernardo.

Agradecimentos:

À minha mãe.

Ao Professor Doutor Luís Manuel Bernardo.

À minha orientadora, a Professora Doutora Alice Santos.

Ao meu colega de estágio, Aléxis Trindade.

Aos alunos do 10º E1 e 11º ano C3.

Aos professores das várias unidades curriculares deste mestrado.

A IMPORTÂNCIA DOS MODELOS EPISTEMOLÓGICOS PARA O ENSINO DA FILOSOFIA

Patrícia Costa

RESUMO/ABSTRACT

PALAVRAS-CHAVE: modelo epistemológico; filosofia; revolução copernicana; conhecimento; sensibilidade; entendimento; imaginação; construtivismo; ensino; aprendizagem; mapas conceituais; modelo arbóreo; modelo rizomático; novas tecnologias; transdisciplinaridade.

KEYWORDS: epistemological model; philosophy; copernican revolution; knowledge; sensitivity; understanding; imagination; constructivism; teaching; learning; conceptual maps; tree model; rhizomatic model; new technologies; transdisciplinarity.

O presente relatório está organizado em duas vertentes, a vertente prática e a vertente teórica. A vertente prática é essencialmente descritiva, procurando relatar os momentos que determinaram a prática de ensino supervisionada na Escola Secundária de Miraflores no decorrer do ano escolar de 2014/2015. A segunda parte deste trabalho caracteriza-se como reflexiva, procurando demonstrar-se em que medida alguns modelos epistemológicos contribuíram para as práticas de ensino existentes nas nossas escolas.

This report is organized into two parts, the practical aspect and the theoretical aspect. The practical part is essentially descriptive, seeking to relate the moments that determined the supervised teaching practice in the Secondary School of Miraflores during the school year 2014/2015. The second part of this work is characterized as reflective, trying to demonstrate to what extent some epistemological models contributed to the existing teaching practices in our schools.

ÍNDICE

Introdução.....	1
Capítulo I: Descrição da Prática de Ensino Supervisionada.....	2
1.1.A Escola Secundária de Miraflores.....	2
1.2.O núcleo de estágio.....	4
1.3.A caracterização das turmas.....	5
1.4.Os três momentos da Prática de Ensino Supervisionada: A planificação, a lecionação e a avaliação.....	8
1.4.1. A planificação.....	8
1.4.2. A lecionação: Aulas assistidas.....	9
1.4.3. A lecionação: aulas dadas.....	11
1.4.4. Estratégias e recursos utilizados no contexto da lecionação.....	12
1.4.5. A avaliação.....	15
1.5.Integração no meio escolar.....	17
1.5.1. Reuniões de Departamento.....	17
1.5.2. Reuniões de Conselho de turma.....	18
1.5.3. Exposição.....	19
1.5.4. Visita de Estudo.....	20
1.5.5. Palestras assistidas.....	20
1.5.6. Plano Anual de Atividades.....	21
1.6.Considerações finais.....	22
Capítulo II: A importância dos modelos epistemológicos para o ensino da filosofia.....	23
1.Enquadramento teórico.....	23
1.1.A Revolução Copernicana:o sujeito como construtor de conhecimento.....	24
1.2.A imaginação como faculdade mediadora entre sensibilidade e entendimento....	26
2.Da epistemologia kantiana ao paradigma construtivista:o sujeito como construtor do conhecimento.....	30
2.1.De Kant a Piaget: O conhecimento como atividade do sujeito.....	30

2.2.O que é o construtivismo.....	32
2.3.Entre o passado e o presente: A influência do construtivismo na reflexão sobre o ensino e a aprendizagem.....	34
2.4.Uma didática da filosofia construtivista? Conteúdos, objetivos e estratégias.....	37
2.5. Porque dar mapas conceituais e não meras definições de conceitos.....	43
2.6.A dimensão sócio moral do construtivismo.....	46
3. O modelo rizomático no âmbito da educação: Revolução ou renovação?.....	48
3.1.Deleuze e Guattari: A filosofia como criação de conceitos.....	48
3.2.O rizoma como estrutura do conhecimento.....	49
3.3.Rizoma e educação: Possíveis aplicações.....	51
Conclusão.....	55
Bibliografia.....	58

Anexos

Anexo A: Planificação de subunidade 10ºano.....	i
Anexo B: Planos de aula10ºano.....	ii
Anexo C :Planos de aula11ºano.....	iii
Anexo D: Testes de Avaliação sumativa.....	iv
Anexo E: Propostas de correção.....	v
Anexo F: Mapas concetuais.....	vi
Anexo G: Multimédia Imagens.....	vii
Anexo H: Textos filosóficos.....	viii
Anexo I: Exercícios realizados em aula.....	ix
Anexo J: Proposta de Plano Anual de Atividades.....	x

Introdução

O relatório que se segue remete-se à Prática de Ensino Supervisionada, designada igualmente como PES, que consiste na vertente prática do Mestrado em Ensino da Filosofia, mais precisamente no estágio realizado ao longo do ano lectivo de 2014/2015, na Escola Secundária de Miraflores, pertencente à freguesia de Algés, Concelho de Oeiras.

Este relatório apresenta dois objetivos fundamentais: o primeiro consiste em descrever as principais dimensões da PES, tendo em conta a caracterização da instituição, a atividade letiva, como a planificação e lecionação e a atividade extra letiva, relativa à integração na dinâmica da escola, recorrendo por vezes a documentos da escola mas principalmente à minha própria vivência; o segundo objetivo passa por desenvolver uma apreciação de carácter mais reflexivo sobre esta mesma experiência.

A vertente teórica que constituirá a segunda parte deste relatório centra-se na reflexão sobre *a importância dos modelos epistemológicos para o ensino da Filosofia*, escolhendo-se como ponto de partida desta reflexão o modelo epistemológico kantiano conhecido como criticismo, o qual, expresso nas páginas da *Crítica da Razão Pura* do filósofo Immanuel Kant, acaba por trazer à epistemologia uma visão inteiramente inovadora: a perspetiva do conhecimento a partir do sujeito, isto é, subjetiva e não objetiva, como viera a acontecer ao longo da história da filosofia. No contexto desta problemática, os vários filósofos que procuraram responder às questões da origem e da possibilidade do conhecimento tenderam a projetá-lo como algo independente do sujeito, ao qual este poderia aceder por meio da razão ou dos sentidos. Ora Kant vem dizer-nos que o conhecimento é fenoménico, ou seja, é uma construção do sujeito, o outro, o númeno, ou a *coisa em si*, é incognoscível, como tal, um pouco à maneira de Wittgenstein, não poderemos falar sobre ele, teremos de calar-nos.

Abordou-se posteriormente o modelo deleuziano a partir da distinção do autor francês contemporâneo Giles Deleuze entre as formas de aquisição de conhecimento arbórea e rizomática, tentando perceber se e de que forma ambas as estruturas incidem na

educação, particularmente no ensino da filosofia e relacionando-as com as várias vertentes da pedagogia, desde as leituras mais tradicionais às mais inovadoras.

A perspectiva kantiana do conhecimento é determinante para podermos compreender as preocupações e diretrizes fundamentais da didática contemporânea que confere ao aluno o estatuto de construtor do conhecimento em lugar de seu mero recetor. Por outro lado, a distinção deleuziana entre o modelo arbóreo e rizomático de aquisição do conhecimento e a sua apologia de um modelo rizomático constitui uma interessante releitura das formas de conceção e organização do conhecimento ao longo da história humana. Qual destes dois modelos epistemológicos melhor exprime e influencia a pedagogia mais ou menos conservadora, mais ou menos revolucionária existente no ensino, expressa no programa nacional de filosofia e na prática das nossas escolas, o que do modelo não dominante pode eventualmente existir bem como o que do modelo dominante é digno (ou não) de ser preservado, serão questões como estas que buscaremos esclarecer.

Capítulo I:

Descrição da Prática de Ensino Supervisionada.

1.1. A Escola Secundária de Miraflores.

A Escola Secundária de Miraflores foi inaugurada no ano de 1987/88 e situa-se na freguesia de Algés. Abrange os alunos do 3º ciclo e do Ensino Secundário. Este nível de ensino abrange as áreas de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais. A escola tem ainda disponível um curso noturno de eletrónica e automação de computadores.

O estabelecimento é composto por seis edifícios, compostos por salas de aula e laboratórios de Física, Química e Biologia. O edifício a que usualmente se chama o pavilhão A é ocupado pelas salas de direção, dos professores, dos directores de

turma, de assessoria, os serviços administrativos, a sala multimédia, a biblioteca e a reprografia.

O refeitório e o bufete encontram-se no pavilhão D. Noutros pavilhões existem salas de Educação Tecnológica e de Educação Visual, um gabinete interactivo de formação transversal sobre saúde e sexualidade bem como o Gabinete de Psicologia. Os departamentos curriculares contam com espaços destinados ao trabalho dos docentes e aos materiais das respectivas disciplinas.

Em termos desportivos a escola tem um pavilhão gimno desportivo(propriedade da Camara Municipal de Oeiras), um campo de relva sintética ocupado com balneários, uma pista de velocidade e uma caixa de saltos.

A escola tem ainda uma associação de estudantes bem como uma associação de antigos alunos, com vista a preservar o vínculo entre a escola e os seus ex estudantes.

Entre os documentos principais da escola dá se destaque ao *Projecto Educativo da Escola 2013/2017* e ao *Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas de Miraflares 2013/2017*, ambos disponíveis no site da escola e dos quais tomámos conhecimento através da orientadora do nosso estágio, a Prof. Dra. Alice Santos. O primeiro documento expressa de forma veemente aquela que considera ser a sua concepção daquela que deve ser uma boa relação entre o aluno e o conhecimento: *«Ser uma escola de qualidade, onde o aluno aprende a ser, a conviver, a comunicar, a trabalhar e a valorizar a diversidade. Uma escola que estimule a autonomia, a criatividade, a aquisição de estratégias inovadoras para explorar, descobrir e resolver problemas, integrado em equipas de trabalho. Uma escola onde os valores sociais, humanos, culturais e ambientais constituem o eixo transversal das aprendizagens.»*

Em relação ao segundo documento, este reúne todo o regulamento da escola no âmbito da legislação vigente aplicável ao pessoal docente e não docente que integra a comunidade escolar. Nos seus princípios gerais, chamaram-me particularmente a atenção os que aqui passo a citar: *«liberdade de aprender e ensinar, no respeito pelo programa educativo individual, pela pluralidade de princípios e métodos»* e *«democraticidade na organização e participação de todos os interessados no processo educativo e na vida da escola»*, pois me pareceu que poderiam vir a ser

significativos no contexto da minha posterior reflexão sobre as formas de aquisição do conhecimento no ensino da filosofia.

Para concluir esta apresentação, caracterizo o ambiente da escola como sendo bastante positivo, predominando a cordialidade e o respeito entre professores, alunos e auxiliares educativos. Quanto à minha experiência pessoal, posso afirmar que fui recebida com grande hospitalidade por parte da escola.

1.2.O núcleo de estágio.

O núcleo de estágio da Escola secundária de Miraflores, estágio esse no qual consiste a vertente prática do Mestrado em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário, no ano lectivo de 2014/2015 foi constituído por mim, Patrícia Costa e pelo colega Alexis Trindade. Tivemos como professora orientadora ao longo do ano letivo a professora Dra. Alice Santos, a quem desde já se agradece a boa vontade e generosidade na partilha de um vasto e profundo conhecimento adquirido através de uma longa e reflectida prática de ensino.

No dia 23 de Junho de 2014 enquanto estagiários estabelecemos um primeiro contacto com a professora Dra. Alice Santos. Nesta reunião, foram discutidas as intervenções a serem realizadas ao longo do próximo ano lectivo em termos de leccionação, nas turmas da orientadora, isto é, foi determinado que seriam dadas cerca de 20 aulas de 50 minutos a cada uma das duas turmas do 10º e 11º ano atribuídas aos estagiários. Também foram indicados os momentos do programa de Filosofia nos quais incidiria a leccionação, consistindo esta em três intervenções de seis a oito aulas cada, a serem distribuídas pelos três períodos lectivos.

Foi-nos igualmente explicado o processo avaliativo, tendo sido salientada a importância de uma avaliação não apenas sumativa mas igualmente contínua através da observação do desempenho dos alunos em sala de aula, como por exemplo o seu nível de atenção e participação bem como a sua postura em termos sócio afectivos, tendo em conta que o aluno não é uma entidade abstrata, uma tábua rasa que passiva e indiferentemente vai sendo preenchida, mas um indivíduo concreto, dotado de

vivências, interesses e conhecimentos próprios, pretendendo-se assim que participe no processo cognitivo, apropriando-se deste e sendo transformado por ele.

A professora sugeriu que pensássemos em algumas atividades dinamizadoras para a escola tendo em conta a elaboração do plano anual de actividades a ser por nós desenvolvida no início do ano lectivo. Foi-nos igualmente recomendada a leitura ou releitura de algumas obras de autores determinantes no contexto das problemáticas abordadas pelo programa, tais como Platão, Descartes, Kant e David Hume. Finalmente, estabeleceu-se que a orientadora e os estagiários se reuniriam semanalmente, mais precisamente todas as terças feiras, tendo as reuniões cerca de uma hora de duração, com vista a fazer uma apreciação sobre a nossa actividade lectiva enquanto estagiários, abordando as eventuais dificuldades que fossem surgindo e identificando os aspectos a serem melhorados.

A primeira reunião do ano letivo teve lugar depois das férias de Verão, no dia 16 de Setembro. A professora orientadora solicitou-nos a elaboração do plano de atividades com objetivos e conteúdos integrados no Dia Internacional da Filosofia, no dia 20 de Novembro, cujo tema seria *A Filosofia e a sustentabilidade do planeta*. Falou-se da possibilidade trazer alguém à escola para dar uma palestra sobre o tema, a Dra. Marta Mendonça.

Considero que ao longo do ano me senti confortável em termos de interação com a professora Dra. Alice Santos e com o colega Alexis Trindade, pautando-se esta relação pela partilha, solidariedade e calorosa simpatia. Gostaria de ressaltar que mesmo nos momentos em que senti algumas dificuldades o núcleo de estágio funcionou como uma rede de apoio e incentivo.

1.3. A caracterização das turmas.

Como foi dito anteriormente, foram atribuídas a cada estagiário duas turmas, uma do 10ºano, outra do 11ºano. A turma do 10º ano pertencia à área de economia, a do 11ºano à área de Ciências.

A turma do 10º E1 era composta por 29 alunos, com idades compreendidas entre os 15 e os 16 anos. Desta totalidade, 14 alunos pertenciam ao sexo feminino e 15 alunos pertenciam ao sexo masculino.

A nível comportamental esta turma era um pouco irrequieta e bastante ruidosa, com maior intensidade nos momentos iniciais da aula, sendo a entrada na sala quase sempre um tanto conturbada, tendo estes alunos tendência a continuar, mesmo depois de se sentarem, as conversas que provavelmente teriam iniciado no intervalo. Enquanto observadora por várias ocasiões tive esta impressão e nas aulas que leccionei sucedeu o mesmo. No entanto, tratava-se de jovens bem educados que, exceto alguns casos particulares de alunos menos interessados, uma vez chamados à atenção, procuravam concentrar-se na aula e interagir com a professora, envolvendo-se na dinâmica da aula. Assim, não posso caracterizar esta turma como indisciplinada, preferindo atribuir esta irrequietude ao facto deste ser um grupo de alunos bastante numeroso e convenhamos, encarando-a como natural e diria mesmo desejável em jovens de quinze anos.

A nível de relacionamento interpessoal, os alunos estavam bem integrados e não me pareceu que formassem grupos fechados, como acontece em algumas turmas, assim como também não detectei casos de alunos que fossem ostracizados ou molestados pelos colegas. Recordo-me que desde a primeira aula assistida, em que fui convidada pela professora Dra. Alice Santos a fazer uma breve apresentação sobre mim e sobre a minha futura prestação enquanto professora estagiária, imediatamente me senti calorosamente acolhida, tendo desenvolvido ao longo do ano uma relação de afectividade com esta turma.

No referente ao desempenho escolar, bem como à aquisição e desenvolvimento de competências cognitivas, posso afirmar que a maioria destes alunos demonstrou especial interesse pela disciplina de filosofia. Tratando-se de jovens sócio afectivamente muito bem formados, desde o início manifestaram curiosidade pela filosofia enquanto disciplina que nunca tinham tido- tanto quanto me apercebi, apenas uma aluna tinha tido filosofia com crianças- como também pareceram sentir-se interpelados pelas problemáticas filosóficas apresentadas. Destaco um grupo de seis ou sete alunos, especialmente participativo, incansável no levantamento de

questões pertinentes e na construção de perspetivas próprias a partir das abordagens propostas pelos autores estudados.

O interesse demonstrado reflectiu-se em termos de avaliação, tendo os alunos tido, de uma forma geral, resultados muito positivos quer a nível sumativo, quer a nível de avaliação formativa.

Em relação à turma do 11ºC3, esta era composta por 23 alunos com idades compreendidas entre os dezasseis e os dezassete anos. Dez alunos eram do sexo feminino e treze alunos pertenciam ao sexo masculino.

Em termos comportamentais, esta turma, embora tivesse momentos de bulício, especialmente à sexta-feira, em que a aula de filosofia era a última aula da semana e terminava a tempo da hora de almoço, era de um modo geral menos barulhenta que a turma do 10º ano. Tratava-se de um grupo de jovens extremamente corretos e bem educados, com uma postura de jovens adultos. Talvez por serem um pouco mais velhos que os do 10º ano estes alunos manifestavam uma atitude um pouco mais reservada, se bem que sempre amigável e por isso levei um pouco mais de tempo a conhecê-los melhor, o que posso afirmar ter sido uma experiência gratificante. No relacionamento interpessoal, a turma era bastante unida e não detectei qualquer caso individual de má integração no ambiente escolar.

A nível de aquisição e desenvolvimento de competências cognitivas esta turma era de uma maneira geral interessada e participativa, embora menos questionadora que a turma do 10º ano. Ainda assim, os alunos não deixavam de demonstrar capacidade de problematização e uma correta compreensão dos conteúdos abordados, com especial destaque para três destes alunos.

Em termos de avaliação quer formativa quer nos testes de avaliação sumativa o resultado foi bastante positivo, embora tenha ficado com a percepção de ter sido menos notória a evolução a nível da aquisição de competências cognitivas que na turma do 10º ano, porém atribuo esta diferença ao facto destes estudantes se encontrarem num estágio cognitivo mais adiantado, pelo que essa aquisição teria sido concretizada no ano anterior.

1.4.Os três momentos fundamentais da Prática de Ensino Supervisionada: A Planificação, a Lecionação e a Avaliação.

1.4.1. A Planificação

Podemos afirmar que a planificação ¹ é o primeiro momento da actividade lectiva, a partir da ausência do qual se torna inviável todo o processo de ensino aprendizagem.

Foi salientada pela professora Dra. Alice Santos logo na primeira reunião do núcleo de estágio, a necessidade da elaboração, por parte dos estagiários, de uma planificação mais geral da unidade, ou subunidade, onde incidiria a lecionação, e nesse contexto desenvolver os planos de aula, tendo em conta os conteúdos a lecionar, o tempo previsto, as estratégias a utilizar na abordagem desses mesmos conteúdos, os conceitos principais a explorar, bem como as competências e objetivos a serem concretizadas pelos alunos. Uma vez estabelecidas estas diretrizes, as aulas foram planificadas de acordo com os conteúdos e objetivos do *programa de filosofia do 10º e 11º anos*, o qual desde a primeira leitura manifesta uma abordagem claramente centrada no processo de aprendizagem do aluno, mais que num saber meramente transmitido pelo professor. Por exemplo, no contexto daquilo que o programa estabelece como «objectivos gerais no domínio cognitivo» termos como *distinguir, reconhecer, identificar, desenvolver* expressam inequivocamente esta preocupação (Programa de Filosofia, 2001:9). Teve-se igualmente em atenção a planificação anual facultada no início do ano letivo pela professora Dra. Alice Santos, que considerava o contexto escolar no qual o programa de filosofia era lecionado, como por exemplo o tempo de duração das aulas, que eram de 50 minutos e não de 90, por determinação da direção da escola.

Planificaram-se as aulas considerando também os manuais escolares, não parecendo haver discrepância entre ambos. Justifica-se a relevância dada ao manual

¹ Ver anexos A,B,C

quer em termos de planificação quer de realização de aula pelo facto deste ser o principal instrumento de estudo dos alunos. Detetaram-se alguns problemas a nível da estruturação dos conteúdos em ambos os manuais, especialmente no manual do 11ºano, e procurou colmatar-se essas lacunas através da exploração destes mesmos conteúdos em PowerPoint, ferramenta informática que gradualmente se assumiria como um material de destaque ao longo do ano, sendo a sua utilização transversal à aula.

Um dos aspetos que se tornou mais necessário considerar na elaboração de um plano de aula foi evitar a rigidez, isto é, nunca perder de vista a dinâmica de uma aula. No contexto de um ensino tradicional, centrado sobretudo no professor, seria possível planificar em função da mera transmissão de conteúdos, já no sistema de ensino actual um plano rígido resultaria inviável, devido à premente necessidade de se gerir o ritmo da aula em função da aprendizagem do aluno enquanto indivíduo bem como de se integrar esse processo individual na dinâmica do coletivo, que é a turma. Mesmo procurando elaborar planos de aula flexíveis, por várias vezes tornou-se impossível cumpri-los na íntegra, acabando por serem necessárias mais aulas para completar as intervenções que as inicialmente previstas.

Outro aspecto relevante nesta dimensão da actividade letiva foi procurar que a planificação veiculasse uma abordagem dos conteúdos que fosse rica de sentido, quer pela sua organização, quer pelos objetivos estabelecidos, quer pelas estratégias utilizadas.

1.4.2.A lecionação: Aulas assistidas.

A Prática de Ensino Supervisionada apresenta duas dimensões distintas no que diz respeito à lecionação: aulas assistidas e aulas dadas. A professora Dra.Alice Santos determinou na primeira reunião do núcleo de estágio que estes dois momentos aconteceriam de forma alternada ao longo dos três períodos letivos, isto é, em vez de fazerem uma única intervenção os estagiários teriam a oportunidade de conjugar a sua própria leccionação com a observação das aulas da professora, que defendia ser este um método mais propiciador de uma sólida evolução, permitindo a estes

comparar práticas e repensar os aspectos menos positivos das suas intervenções. Foi igualmente estabelecido que os estagiários assistiriam às aulas da professora a partir da segunda semana, reservando estas as primeiras aulas para estabelecer o primeiro contacto com as turmas e fazer uma primeira avaliação destas em termos cognitivos e comportamentais.

No que concerne às aulas assistidas, a observação das aulas da professora revelou-se muito proveitosa, especialmente após a minha primeira intervenção pois, tal como previsto, pude comparar a minha prática com a da professora e assim melhor detetar as lacunas do meu desempenho.

Em termos de observação das aulas, o primeiro aspeto a salientar é o da excelente relação pedagógica que a professora estabeleceu com os alunos. Comunicando com a turma de forma afetuosa mas assertiva, a professora conseguia manter uma relação de abertura e proximidade com os alunos, permitindo e mesmo encorajando alguns momentos de humor e informalidade porém nunca colocando em causa a sua legítima autoridade. Aliás, por várias vezes a professora chamou a atenção para a importância de se «saber brincar com os alunos sem perder o controlo da aula», o que requeria por parte do professor discernimento, auto confiança e uma certa experiência.

A nível do processo de ensino aprendizagem, foi de grande interesse assistir às aulas da professora. Possuidora de vasta experiência na carreira docente e sempre actualizada no que diz respeito às metodologias de ensino, tornou-se muito gratificante observar a diversidade de estratégias utilizadas na abordagem dos conteúdos programáticos, o cunho de expressividade conferido às temáticas, a capacidade de manter o diálogo com os alunos, integrando o conhecimento no âmbito dos seus interesses e vivências, interpelando-os de forma a «provocar-lhes o pensamento», como por várias vezes defendeu, referindo-se à sua função enquanto docente.

No final de cada aula assistida, ocorria sempre um breve diálogo com a professora, onde conjuntamente era feito um balanço da aula, a apreciação de um ou outro episódio sucedido no decorrer desta, da forma como este tinha sido resolvido e o esclarecimento de alguma dúvida que pudesse correr ao estagiário.

1.4.3. A leção: Aulas dadas.

Como já foi anteriormente mencionado, na primeira reunião do núcleo de estágio foram atribuídas a cada estagiário duas turmas, uma do 10º ano e uma do 11º ano. Estipulou-se para cada turma três sequências didáticas, a serem distribuídas pelos três períodos letivos, nas quais consistiriam as intervenções dos estagiários.

Para o 10º ano foram determinadas oito aulas para a subunidade 1.2. Determinismo e Liberdade na ação humana; seis aulas para a subunidade 3.1.2. A necessidade de fundamentação da moral-análise comparativa de duas perspectivas filosóficas e seis aulas para a subunidade 3.2.1. A experiência e o juízo estéticos.

Para o 11º ano foram determinadas seis aulas para a subunidade 3, argumentação e filosofia, seguida de duas aulas para a subunidade opcional A filosofia na cidade, seis aulas para a subunidade 1.2. Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento e seis aulas para a subunidade 2.2. A racionalidade científica e a questão da objectividade.

Como foi anteriormente dito no total estavam destinadas cerca de vinte aulas a cada turma. No entanto, por diversas vezes o tempo revelou-se escasso para cumprir o plano de aula, pelo que foram necessárias mais aulas que as previstas para completar as intervenções. Além das aulas, também a correção dos testes ficou a cargo dos professores estagiários; assim sendo, a atividade letiva acabou por ser um pouco mais extensa em relação ao que indicam os planos de aula.

No que diz respeito à minha experiência de leção, propus-me desde a primeira aula estabelecer com as turmas uma relação de proximidade, procurando

desenvolver um discurso claro e acessível, apostando no diálogo e encorajando o esclarecimento de dúvidas e a fundamentação das perspetivas dos alunos em relação aos temas abordados.

Em termos disciplinares, não se registam episódios de conflito ou de tensão com nenhuma das turmas. Embora alguns alunos manifestassem ocasionalmente comportamentos menos adequados, como por exemplo conversar com o colega do lado, optou-se por não catalogar pejorativamente esses jovens como mal comportados, antes sensibilizando-os para o facto de serem, tanto quanto o professor e os restantes colegas, responsáveis pelo decorrer da aula e solicitando-lhes a partilha, não apenas com o colega de carteira mas com o professor e a turma, de qualquer dúvida ou observação pertinente que desejassem exprimir. Mais precisamente, o que se procurou fazer foi canalizar a irrequietude do aluno para a dinâmica da aula, responsabilizando-o por esta, tornando assim o estudante um interveniente activo e consciente no processo de ensino aprendizagem, em vez de lhe impor o conhecimento de uma forma autoritária esperando que este fosse passiva e acriticamente assimilado.

Numa fase inicial, mais especificamente na primeira abordagem que realizei com a turma do 10ºano, senti algumas dificuldades na estruturação das aulas, isto é, por falta de experiência e algum desconhecimento não soube imediatamente como aproveitar alguns dos métodos que depois me apercebi serem amplamente utilizados e não apenas nas aulas de filosofia, mas no contexto da escola, porém considero que consegui ultrapassar esse obstáculo com o auxílio dos conselhos da professora Dra. Alice Santos, tendo evoluído positivamente nas minhas intervenções posteriores. No subcapítulo seguinte farei uma descrição dessas metodologias, pois as considero essenciais para tornar inteligível o processo de ensino aprendizagem, quer para o professor quer para os alunos.

1.4.4. Estratégias e recursos utilizados no contexto da leccionação:

Uma vez que o programa de filosofia, seguindo as directrizes da didáctica actual, «privilegia uma lógica de aprendizagem relativamente a uma lógica de ensino» (Programa de Filosofia, 2001:16), a diversidade das metodologias utilizadas é de importância fulcral no contexto de uma real apropriação do conhecimento por parte do aluno. Enquanto que no ensino tradicional, centrado no professor, a mera exposição dos conteúdos seria suficiente, no contexto do ensino contemporâneo esta seria uma abordagem no mínimo desadequada, uma vez que não encoraja a autonomia do aluno e muito menos o contempla como indivíduo multifacetado, dotado de interesses e experiências independentes da sala de aula.

Assim, a abordagem do professor deve incidir não apenas nos conteúdos a dar mas também e principalmente na forma como estes são apreendidos pelo aluno. Tendo em conta a experiência adquirida na minha leccionação e na observação das aulas da professora, passo a descrever algumas das estratégias e práticas que configuram o processo de ensino aprendizagem, tornando-o interativo e conferindo-lhe significado.

Em primeiro lugar, embora seja válido e por vezes mesmo necessário recorrer à exposição, esta não deve ser demasiado extensa, uma vez que longos monólogos perante uma plateia situada na faixa etária dos quinze e dezasseis anos resultam inevitavelmente em aborrecimento e desatenção. A exposição, quando ocorre, deve ser expressiva, interpelando os alunos, provocando-lhes o espanto e o questionamento. Os momentos expositivos devem constituir uma porta de acesso ao diálogo em lugar de existirem como um fim em si mesmos, o que a acontecer resultaria numa mera exibição de erudição por parte do professor, a qual os alunos sentiriam legitimamente ser-lhes alheia.

Outro aspeto a ter em conta diz respeito à forma como os conteúdos são apreendidos pelos alunos, isto é, não se estudam simplesmente autores mas abordam-se temas/problemas a partir dos quais se contrapõem as diferentes

perspetivas dos filósofos que se debruçaram sobre essas temáticas . Pretende-se com esta abordagem que os alunos enquadrem no seu campo pessoal de interesses e vivências as problemáticas filosóficas, sentindo-se interpelados, encorajados a apropriar-se desse conhecimento, questionando, tomando posições, fundamentando perspetivas, em suma, construindo a sua própria aprendizagem. Esta apropriação é feita, como aliás frisa o programa de filosofia, de forma progressiva e cabe ao professor adaptar a abordagem dos conteúdos ao grau de desenvolvimento das competências dos alunos, adoptando as estratégias adequadas para mobilizar e desenvolver essas mesmas competências. Tendo esta preocupação em conta, a professora elaborou, no início do ano letivo, um teste diagnóstico para a turma do 10ºano, com vista a perceber as competências interpretativas e discursivas de cada aluno, antecipando eventuais dificuldades bem como as abordagens mais indicadas para as ultrapassar.

O texto filosófico foi um dos recursos mais utilizados em sala de aula. Na sua selecção procurou ter-se em conta, tal como recomenda o programa de filosofia, «a adequação aos temas e a adequação ao nível dos alunos e alunas, assim como a expressão de distintas posições sobre um mesmo tema» (Programa de Filosofia, 2001:17). Também se recorreu com frequência aos textos do manual, uma vez que a maioria deles exprimia com pertinência e clareza as problemáticas apresentadas bem como as diferentes perspetivas dos autores escolhidos, além de que, sendo o manual a principal ferramenta de estudo dos alunos, convém assegurar que este material se torna inteligível para estes.

Também se recorreu com regularidade à projecção de diapositivos *PowerPoint* tendo este material se revelado de grande auxílio em termos de estruturação da abordagem dos conteúdos, suprimindo com êxito algumas lacunas existentes nos manuais bem como as do próprio professor estagiário, que devido à sua inexperiência pode ocasionalmente sentir alguma dificuldade em manter o fio condutor da aula.

Este recurso foi também de grande utilidade no que diz respeito à concretização da diversidade de estratégias em sala de aula, aspecto este, convém lembrar, bastante valorizado pelo programa de filosofia, uma vez que possibilitou ilustrar de forma criativa casos práticos relativos às problemáticas abordadas, apresentar textos

filosóficos, literários, excertos de filmes, imagens e fotografias e mesmo realizar a correção dos testes e facilitar a realização coletiva de exercícios de aplicação ² e mapas conceituais, que constituem atualmente uma importante estratégia para aquisição de conhecimentos.³ A projeção de diapositivos *PowerPoint* constituiu igualmente uma mais-valia para capturar a atenção e a motivação dos alunos devido à versatilidade e expressividade que imprimia à abordagem dos conteúdos.

Convém ainda salientar que todas as estratégias utilizadas foram previamente pensadas e metodicamente trabalhadas com os alunos, isto é, não se resumia a iniciativa do professor à simples apresentação de um texto, filme ou imagem deixando os alunos entregues a si mesmos a pensar ou mesmo a não pensar no assunto. Tal abordagem geraria não indivíduos capazes de problematizar e construir o seu próprio conhecimento mas antes mentes desorganizadas e vagas, que dificilmente conseguiriam libertar-se do âmbito da mera opinião.

1.4.5. A Avaliação

A avaliação é uma das mais complexas dimensões da actividade letiva pois como sublinha o Programa de Filosofia, « vai ter repercussões sobre seres humanos únicos e concretos» (Programa de Filosofia, 2001:21) vindos de meios sociais e culturais muito distintos, pelo que se espera do professor particular atenção e sensibilidade nesta área.

Analisando os princípios reguladores da avaliação bem como os seus principais critérios expressos no Programa de Filosofia, apercebemo-nos que estas orientações privilegiam uma lógica de aprendizagem em relação a uma lógica de ensino, isto é, uma avaliação uniforme e unicamente centrada nos resultados, no âmbito da qual as competências do indivíduo não são consideradas, seria não somente redutora mas também prejudicial.

Assim, considera-se que a principal função da avaliação é «regular e otimizar o processo de ensino e aprendizagem» (Programa de Filosofia,2001:21) pelo que se

² Ver Anexo I

³ Ver Anexo F

confere particular relevância a uma avaliação « predominantemente formativa e qualitativa»(Programa de Filosofia,2001:22) enquanto critério de avaliação.

Tendo em conta estes aspectos, os quais a professora Dra. Alice Santos frisou logo na primeira reunião de estágio, procurou-se diversificar o mais possível as fontes e instrumentos de avaliação de modo a abranger todos os alunos, integrando os seus interesses, personalidade e competências individuais no processo de avaliação.

Como principais elementos de avaliação, procurou observar-se o grau de interesse e participação dos alunos nas aulas, embora seja conveniente sublinhar que um aluno pouco participativo não é necessariamente um aluno desinteressado e neste contexto cabe ao professor a tarefa de procurar conhecer os alunos individualmente, distinguindo o aluno «calado» mas atento, do aluno simplesmente ausente. Ainda neste âmbito, avaliou-se o nível de precisão e pertinência das intervenções orais dos alunos, bem como a sua clareza discursiva.

Também se considerou a atitude dos alunos em sala de aula em termos de relacionamento interpessoal, como a capacidade intervir assertivamente porém respeitando os colegas, valorizando o diálogo e aceitando perspetivas diferentes.

Na leitura orientada dos textos filosóficos, observou-se a competência interpretativa dos alunos, tais como a identificação do tema/problema expresso no texto, a posição defendida pelo autor e os argumentos utilizados bem como a capacidade de apresentar perspectivas diferentes e fundamentadas.

A realização de actividades em sala de aula revelou-se igualmente útil para aferir competências. Recorreu-se frequentemente a actividades propostas pelo manual e em diapositivo *PowerPoint*, onde se procurou observar o nível de interesse e iniciativa, a autonomia e criatividade na resolução de problemas bem como as competências discursivas a nível oral e escrito.

É pertinente ressaltar que esta avaliação, essencialmente formativa, tem como fundamental preocupação diagnosticar o nível de desenvolvimento das competências cognitivas não para catalogar os alunos como «bons» ou «maus» mas para detetar eventuais dificuldades e prevenir o seu agravamento. Esta avaliação é também contínua, ou seja, não é pontual, e democrática, pois se procura integrar o aluno neste processo, tornando-o consciente das suas potencialidades bem como dos aspectos que na sua

aprendizagem necessitam ser melhorados. Neste contexto, cabe ao professor fazer com que o aluno sinta que o processo de aprendizagem lhe diz respeito e que a ultrapassagem das dificuldades sentidas se vai reflectir no seu desenvolvimento integral enquanto ser humano.

No que diz respeito aos testes sumativos,⁴ os estagiários elaboraram propostas de teste para as respectivas turmas,⁵ que eram depois analisadas e corrigidas em reunião de estágio pela professora Dra. Alice Santos.

Ao longo do ano lectivo foram elaborados quatro testes sumativos, divididos por grupos, onde se procurava aferir competências como por exemplo a relação e articulação de conceitos, a interpretação e o nível discursivo dos alunos, bem como a sua capacidade de integrar os conteúdos aprendidos na sua perspetiva pessoal.

Além da elaboração dos testes, fomos também encarregues da vigilância dos mesmos e da sua correção coletiva. A correção, que ocupava o tempo de uma aula, era apresentada à turma em diapositivo *PowerPoint* e consistia numa oportunidade para o esclarecimento de dúvidas e revisão de conteúdos, bem como de auto correção e percepção dos critérios de avaliação utilizados.

Cabia ainda aos professores estagiários a elaboração de uma grelha em *Excel*, a partir da qual se procedia à correção dos testes.⁶ Todo o processo de correção dos testes era igualmente supervisionado pela professora Dra. Alice Santos.

1.5.Integração no meio escolar

Uma vez que as tarefas do professor não se limitam ao contexto da leção, fez também parte das incumbências dos professores estagiários comparecer às reuniões de professores, nomeadamente às reuniões de departamento bem como às reuniões de avaliação das turmas que lhes haviam sido destinadas e que decorriam no termo de cada período. Os professores estagiários assistiram a estas reuniões na qualidade de observadores, com vista a tomarem conhecimento do funcionamento interno de uma escola bem como das várias atribuições da profissão docente.

⁴ Ver Anexo D

⁵ Ver Anexo E

⁶ Ver Anexo E

Também a montagem de uma exposição, uma visita de estudo e a comparência a algumas palestras fizeram parte do nosso ano de estágio, oportunidades essas propiciadas pela amabilidade da escola e pela incansável iniciativa da professora Dra. Alice Santos, sobre as quais passarei em seguida a fazer uma resumida apreciação.

1.5.1. Reuniões de Departamento

A primeira reunião de departamento, constituído pelas disciplinas de Filosofia, História, Geografia, Religião e Moral, decorreu no primeiro período e registou-se como os aspectos principais abordados a definição de horários e dos apoios após as reuniões intercalares, bem como algumas medidas a tomar a respeito de questões disciplinares. A reunião de departamento do segundo período tratou de algumas informações acerca do conselho pedagógico e foi feita uma apreciação dos resultados dos exames nacionais. A reunião de departamento do terceiro período teve como temas centrais a análise comparativa de resultados do 1º e 2º período e o problema da indisciplina na escola.

1.5.2. Reuniões do Conselho de Turma

A reunião do Conselho de Turma do 10º ano teve lugar no final do 1º período e consistiu em dois momentos essenciais. Em primeiro lugar, fez-se uma avaliação da turma em termos de aproveitamento e comportamento, e de seguida centrou-se a avaliação no plano individual, mais pormenorizada e a qual se debruçou sobre o nível de empenho de cada aluno, bem como o seu comportamento. Salientou-se um caso mais problemático e falou-se das medidas tomadas. Ainda assim, concluiu-se que o nível da turma é bastante positivo quer a nível de comportamento quer de aproveitamento.

Na reunião do Conselho de Turma, no final do 2º período, registaram-se os seguintes aspetos mais relevantes: Primeiramente, fez-se uma avaliação da turma em termos de aproveitamento e comportamento. Em seguida, procedeu-se a uma avaliação a nível individual, onde se salientaram os casos de dois alunos que haviam excedido o limite de faltas bem como as medidas que haviam sido tomadas pela diretora de turma no sentido

de lidar com esse problema. Concluiu-se que o nível da turma era bastante bom, sendo o único aspecto menos positivo a apontar o tratar-se de uma turma um pouco faladora o que se explica pelo facto desta ser bastante numerosa (29 alunos). Registou-se também uma evolução no aproveitamento global de alguns alunos em relação ao 1º período. Falou-se ainda sobre a atividade orientada para as turmas do 10ºano, uma exposição reconstitutiva da história e costumes das últimas décadas do século XX, sob a perspectiva de várias disciplinas, apelando à criatividade e conhecimento interdisciplinar dos alunos.

Na reunião do Conselho de Turma, no final do 3º período, fez se uma retrospectiva do comportamento e aproveitamento da turma em geral e a nível individual, bem como se decidiu que alunos não transitariam de ano, tendo a turma passado com um nível mínimo de reprovações.

Relativamente às reuniões do Conselho de Turma do 11ºano, a primeira teve lugar no final do 1º período. Primeiramente, fez-se uma avaliação da turma em termos de aproveitamento e comportamento, e de seguida fez-se uma avaliação a nível individual, com um carácter mais detalhado, no âmbito da qual se discutiu o nível de empenho de cada aluno, bem como o seu comportamento. Salientaram-se os casos de alguns alunos que praticavam desporto de alta competição e de alguma dificuldade que pudessem ter em conciliar essa actividade com o estudo, porém concluiu-se que até então não existiam repercussões negativas. Também foi proposta para apoio uma aluna com alguma dificuldade em certas disciplinas. Ainda assim, concluiu-se que o nível da turma era bastante positivo quer a nível de comportamento quer de aproveitamento.

Na reunião de Conselho de Turma, no final do 2º período, fez se uma avaliação da turma em termos de aproveitamento e de comportamento. Em seguida, procedeu-se a uma avaliação individual de cada aluno quer a nível de empenho, quer a nível de comportamento. Não havendo casos problemáticos a discutir, concluiu-se que o nível da turma se mantinha positivo. Falou-se das várias iniciativas para o 3º período envolvendo as turmas do 11º ano, tais como algumas visitas de estudo e uma dramatização de Cesário Verde feita pelo ator Jorge Sequerra, com vista a dinamizar a disciplina de Português.

A reunião do Conselho de Turma, no fim do 3º período, foi essencialmente uma reunião de retrospectiva do percurso da turma, bem como o momento em que se decidiu

que alunos não transitarium de ano, tendo sido o número de reprovações nesta turma igualmente reduzido, uma vez que o seu nível era bastante bom. Outro aspeto a salientar foi o facto de vários professores terem considerado os programas das respetivas disciplinas demasiado extensos em relação ao tempo de lecionação, o que por vezes dificultava a abordagem aprofundada dos conteúdos.

1.5.3.Exposição

No final do 2º período decorreu a montagem da exposição *Em busca do Tempo Vivido*, na qual participaram os professores estagiários, e que visou reconstituir as últimas décadas do século XX em Portugal, nomeadamente as décadas de 60 a 90, salientando os valores éticos, políticos e estéticos de cada um destes períodos. Esta iniciativa resultou num interessante exercício de criatividade e iniciativa por parte de alunos e professores, sublinhando as vantagens da interdisciplinaridade. Vídeos documentais, cartazes com desenhos e colagens, objetos de época, diversos e pertinentes foram os recursos utilizados pelos alunos de várias turmas na pesquisa e recriação de épocas que não conheceram, o que não os impediu de elaborar trabalhos bastante interessantes. A montagem da exposição decorreu em ambiente de cooperação e boa disposição, tendo os professores estagiários sido recebidos com verdadeira hospitalidade.

1.5.4. Visita de Estudo

Durante o dia 8 de Abril, quarta-feira, decorreu a visita de estudo à empresa Delta Cafés em Campo Maior, Alto Alentejo, com várias turmas do 10ºano, entre elas a turma do 10ºE1. A visita incluiu passeio à adega, (desenhada esta pelo arquitecto Siza Vieira), onde foi explicado aos alunos todo o processo de vindima, engarrafamento e rotulagem do vinho, tendo terminado com a ida ao Museu do Café. Esta iniciativa afigurou-se bastante pedagógica uma vez que a Delta Cafés é um exemplo de espírito empresarial e respeito pelo meio ambiente, ao mesmo tempo que permite a alunos com uma educação urbana conhecerem outros aspectos do seu país, tais como formas diferentes de viver e

trabalhar. A visita decorreu em clima de amena disposição por parte de professores e alunos, e é pertinente destacar o civismo que pautou a presença dos estudantes quer nas instalações da empresa quer na vila de Campo Maior, onde teve lugar o almoço e uma breve pausa para o café.

1.5.5. Palestras assistidas

Entre as iniciativas organizadas pela escola, destacam-se duas palestras às quais, por convite da professora Dra. Alice Santos, os professores estagiários tiveram o privilégio de assistir.

A primeira palestra teve como destinatários várias turmas do 11º ano e decorreu no primeiro período. Deu a conhecer a alunos e professores a experiência do alpinista João Garcia, cujos valores de compromisso, empenho e persistência, bem como um vasto conhecimento da natureza constituíram um exemplo, citando a professora Dra. Alice Santos, de integridade e sabedoria.

A segunda palestra teve lugar no 3º período e dirigiu-se a várias turmas do 11º ano. Tendo como objectivo dinamizar a disciplina de Português, contou com a presença do ator Jorge Sequerra, que fez uma impressionante dramatização da poesia de Cesário Verde, relacionando os poemas mais marcantes com os mais importantes momentos da biografia do autor.

Em ambas as ocasiões, os palestrantes dialogaram com os alunos sempre que interpelados por estes e por várias vezes os encorajaram a colocar questões ou mesmo a participar, como no caso do ator convidado.

1.5.6. Plano Anual de Atividades

O Plano Anual de Atividades ⁷ é o plano que reflecte e viabiliza o Projeto Educativo de uma escola, no que diz respeito à organização das suas atividades bem como às finalidades e objectivos. Entre os objetivos estratégicos do Projeto Educativo da Escola

⁷ Ver Anexo J

Secundária de Miraflora, podemos sublinhar por exemplo o «*motivar os alunos para o sucesso escolar*» bem como «*fomentar na comunidade escolar a prática sistemática de uma educação para os valores*» (Projeto Educativo 2013-2017:16). De modo a integrar os professores estagiários neste contexto específico, foram-nos solicitadas a conceção e proposta de algumas actividades que tivessem impacto no meio escolar.

Assim, foi elaborado um plano anual de actividades que na prática não conseguimos concretizar como gostaríamos, por falta de disponibilidade de algumas pessoas que convidámos para realizar duas palestras, uma sobre Ética Ambiental, outra sobre a relação entre a Filosofia e o Cinema. Também a atividade que propusemos para o dia internacional da Filosofia, que teve lugar no dia 20 de Novembro de 2014, acabou por ser elaborada com objetivos um pouco mais genéricos, porém esta atividade foi realizada e teve uma repercussão muito positiva no meio escolar. Consistiu esta iniciativa em levar os alunos a interpelar filosoficamente a comunidade escolar, ou seja, vestidos com a tradicional toga grega, que eles mesmos improvisaram, distribuíram mensagens com questões filosóficas no pátio da escola e mesmo em algumas salas de aula; inclusive abordaram-se alunos do 8º e 9º ano, que ainda não tinham tido filosofia, tendo estas questões suscitado, da parte dos destinatários, genuíno interesse e curiosidade, pelo que podemos afirmar que se cumpriu o objectivo de promover o interesse pela filosofia no âmbito da comunidade escolar.

1.6. Considerações finais.

Conclui-se este relatório fazendo uma apreciação final da experiência da Prática de Ensino Supervisionada. Embora não isento de dificuldades, consideramos que este foi um período de aprendizagem gradual e formativa, não apenas no que diz respeito ao conhecimento e domínio das metodologias necessárias para se ser um bom professor, mas também no que se refere ao contacto humano, uma vez que a possibilidade de conhecer jovens em formação e de contribuir em alguma medida para o seu desenvolvimento integral é uma experiência muito gratificante.

Acreditando que a aprendizagem é um processo gradual e sempre em aberto, afigura-se legítimo afirmar que foram adquiridas as noções e as ferramentas essenciais para o exercício da carreira docente, considera-se porém que ainda muito há a aprender e a melhorar; logo, a prática de ensino, se vier a existir, constituir-se-á como um veículo de aperfeiçoamento e não de acomodação.

Por último, salienta-se a constatação da importância da PES para a formação de qualquer professor. O apoio do núcleo de estágio e a supervisão da professora Dra. Alice Santos em particular revelaram-se determinantes no que diz respeito à possibilidade de aprender com os erros de uma forma consciente e profícua, permitindo um processo de construção e apropriação do conhecimento que, sem orientação, teria sido bem menos concretizado.

Capítulo II: A Importância dos Modelos Epistemológicos para o Ensino da Filosofia:

1. Enquadramento teórico

O tema do presente trabalho é a *importância dos modelos epistemológicos para o ensino*, neste caso particular aplicado ao contexto do ensino da filosofia, uma vez que no âmbito da experiência de estágio se afigurou desde o início imperativa a questão da aprendizagem do aluno, dependendo da compreensão desta a eficácia do ensino por parte do professor. Esta questão primordial desdobrou-se nas seguintes interrogações: De que maneira adquire o sujeito conhecimento? Existirá uma determinada estrutura pela qual o sujeito se constitui que lhe permite adquirir e integrar conhecimentos de uma certa forma, enquanto outras abordagens pedagógicas arriscam produzir uma aquisição passiva, arbitrária e distante desses mesmos conhecimentos?

Ao longo do ano do estágio realizado sob a orientação da Prof. Dra. Alice Santos, quer através da observação das aulas da professora, quer através da nossa própria experiência enquanto professores estagiários, fomos gradualmente apercebendo-nos da existência e da importância de determinadas estratégias em sala de aula, bem como da resposta dos alunos a essas estratégias, pelo que concluímos que o *como ensinar e a*

quem se revestia de tanta relevância como os conteúdos que nos havíamos proposto lecionar.

Partindo deste questionamento, desenvolveu-se toda uma investigação reflexiva que procurou situar os métodos de ensino utilizados em sala de aula nos seus contextos filosófico e didático, de forma a poder, de um modo consciente e consistente, monitorizar a dinâmica em sala de aula, centrando esta no processo de aprendizagem do aluno.

Após um período de investigação, pudemos compreender os métodos de ensino e aprendizagem observados e praticados em sala de aula no âmbito da teoria de aprendizagem da linha cognitivista /construtivista, a qual adquiriu importância dominante na actualidade.

Em termos filosóficos afigura-se-nos o autor Immanuel Kant como aquele cujo contributo foi determinante para muito do que sabemos hoje sobre a relação do ser humano com o conhecimento e consequentemente sobre o processo de ensino e aprendizagem, bem como a mudança operada nas noções e prioridades da antiga forma de ensinar e na forma de encarar o papel quer do aluno quer do professor, pelo que iniciaremos esta reflexão, antes de desenvolvermos a teoria de aprendizagem cognitivista, com a concepção do conhecimento, bem como suas principais características e processos intervenientes do autor acima citado.

Acreditando porém que devemos sempre olhar um pouco além daquilo que tomamos como garantido e tendo em consideração que vivemos numa sociedade em rápida transformação, resolvemos abordar por fim um filósofo contemporâneo, o autor Giles Deleuze, que defende uma perspectiva do modo de organizar o conhecimento um pouco diferente da kantiana, isto é, de cunho mais nitzscheano, tentando através desta abordagem perceber se, no mundo contemporâneo, no qual o advento da internet faz cruzar da forma mais imediata e díspar uma quantidade massiva dos mais variados tipos de informação, será possível e no caso de sê-lo, será pertinente integrar alguma desta forma de lidar com o conhecimento no processo de ensino aprendizagem ou, como afirmou Nietzsche, encontrar sentido nos fragmentos do acaso.

1.1.A revolução copernicana: o sujeito como construtor do conhecimento

Através da designação de revolução copernicana, Kant alude à decisão de Copérnico, inauguradora de uma nova cosmologia: a passagem do modelo geocêntrico ao modelo heliocêntrico. Qual a relevância desta decisão para Kant? Porque razão a usa para simbolizar a atitude da sua filosofia face ao conhecimento? Antes de mais, convém esclarecer o objectivo da *Crítica da Razão Pura*, que é essencialmente estudar o homem enquanto sujeito epistémico, ou sujeito que conhece cientificamente, enquadrando esta investigação na questão da cientificidade da metafísica, isto é, será a metafísica uma ciência? Como anteriormente referido, a filosofia kantiana surge num contexto onde a bipolarização racionalismo empirismo é muito acentuada. No prefácio da primeira edição da obra, Kant chama-nos a atenção para este aspecto, quando afirma: «*Houve um tempo em que esta ciência, (a metafísica), era chamada rainha de todas as outras*»(Kant1989:4) já na modernidade, o empirismo vem retirar-lhe o cunho de nobreza conferindo a esta rainha um vulgar nascimento, fruto da experiência comum. (Kant,1989). Enquanto isso, âmbitos do conhecimento como a matemática e a física conquistaram e solidificaram o seu estatuto enquanto ciências, o que nos faz questionar o porquê do descrédito de uma e da ascensão das outras. Curiosamente o empirismo explica o fracasso da metafísica mas não o êxito da física e da matemática, ao passo que o racionalismo justifica o êxito destas enquanto ciências mas não consegue justificar o fracasso da metafísica. (Pascal, 1983) Kant vai sair deste impasse estabelecendo a diferença entre juízo analítico, próprio da metafísica e juízo sintético *a priori*, que sendo universal e necessário acrescenta conhecimento pois nos é dado pela experiência. É a introdução deste tipo de juízo que exprime a passagem da perspectiva realista do conhecimento na qual se inscreviam racionalistas e empiristas, isto é, de uma realidade previamente dada que o sujeito passivamente regista, para a perspectiva idealista, ou o *idealismo transcendental* que, tal como Kant frisa em *Prolegómenos*, «nunca significa relação do nosso conhecimento com as coisas, mas somente relação com a faculdade cognitiva (Kant, 1989:63 *apud* Pascal, 1983:44). É igualmente importante salientar que o idealismo kantiano difere do clássico pois «nada tem de ontológico, não concerne senão ao nosso conhecimento das coisas, e não à sua existência ou à sua natureza» ,(Pascal,1983:46) traduzindo o

conhecimento como uma construção do sujeito, dependente sim da experiência na sua realização, porém previamente existente a esta, e é precisamente por esta forma inovadora de encarar o conhecimento que Kant alude à atitude de Copérnico: «Trata-se aqui de uma semelhança com a primeira ideia de Copérnico; não podendo prosseguir na explicação dos movimentos celestes enquanto admitia que toda a multidão de estrelas se movia em torno do espectador, tentou se não daria melhor resultado fazer antes girar o espectador e deixar os astros imóveis.»(Kant,1989: BXVI) Por esta razão fracassa a metafísica, porque os seus objetos se situam para além de qualquer experiência possível do sujeito, assim sendo, este não pode construir sobre «o espaço vazio de ar» através do qual, segundo Kant, Platão espalhou asas.(Kant B8-9*apud* Pascal,1983:40)

Desta forma Kant conclui ainda no prefácio da primeira edição de *A Crítica da Razão Pura*, que o esforço da sua obra deve ir no sentido da razão se analisar e conhecer a si mesma, reivindicando assim todas e quaisquer pretensões legítimas e rejeitando as que o não sejam, para desta forma se poder estabelecer qualquer conhecimento seguro .

Por conseguinte, é no âmbito desta investigação que surge a analogia com a ruptura de paradigma provocada pela tese copernicana, a partir da qual se estabelece a exigência de a razão não se subordinar à ordem sensível, à experiência, mas inversamente subordinar esta, os dados empíricos, aos princípios impostos pela própria razão, ou seja, pela nossa faculdade de conhecimento em geral, conforme expresso na introdução à *Crítica da razão Pura*:

« Se a intuição tiver de se guiar pela natureza dos objetos, não vejo como deles se poderia conhecer algo *a priori*, se pelo contrario, o objeto (como objeto dos sentidos) se guiar pela natureza da nossa faculdade de intuição, posso perfeitamente representar essa possibilidade.» (Kant, 1989:BXVII). Mais especificamente, para além do saber *a posteriori*, que advém da experiência, existe o saber *a priori* que a precedendo e não sendo fornecido por esta, a possibilita. O objecto deste saber *a priori* é o próprio sujeito, a estrutura do sujeito (Kant, 1989). Assim, esta mudança de método fundamenta toda a ciência. São os fenómenos que devemos regular pela razão e não esta pelos fenómenos.

1.2. A imaginação como faculdade mediadora entre sensibilidade e entendimento.

Kant inicia o primeiro capítulo da analítica dos conceitos salientando a distinção entre as duas faculdades do conhecimento, a sensibilidade e o entendimento enquanto frisa que cada uma delas não é de forma alguma redutível à outra. Fora da sensibilidade não podemos ter nenhuma intuição e fora da intuição, isto é, no entendimento, não podemos conhecer senão por conceitos. Assim, todos os conceitos se fundam na espontaneidade do entendimento, que é uma faculdade activa ao passo que todas as intuições sensíveis se fundam na receptividade da sensibilidade, que é uma faculdade passiva. (Kant, 1989) Todavia, se o conhecimento resulta da relação entre estas duas faculdades, torna-se necessário estabelecer uma terceira faculdade que actue como elemento de mediação entre as duas anteriores, esta é a imaginação, que por meio da síntese e do esquema vai constituir-se como o fio condutor na construção do conhecimento.

Podemos começar por dizer que todo o conhecimento pressupõe um acto de síntese. Kant define síntese como «*o acto de juntar, umas às outras, diversas representações e conceber a sua unidade num conhecimento.*»(Kant, 1989:B103) e caracteriza-a como «*um efeito da imaginação*»(Kant,1989: A78) que por sua vez define como «*a faculdade activa da síntese deste diverso.*»(Kant, 1989:A120)

Esta síntese assume o carácter de uma tripla síntese e apresenta-se de uma forma necessária em todo o conhecimento. Quanto à primeira síntese, a da apreensão na intuição, encontramos-la já exposta na estética transcendental quando se fala do tempo como princípio interno, no qual estão todas as nossas representações. A respeito das outras duas sínteses, na analítica dos conceitos procura-se explicar por meio da dedução transcendental a legitimidade do uso de conceitos *a priori*: tal como se mostrou que nada é dado fora das intuições puras do espaço e do tempo, é necessário mostrar que as

categorias são indispensáveis para o conhecimento de qualquer coisa como objeto da experiência. Assim, na dedução transcendental mostra-se qual o processo pelo qual o múltiplo dado na sensibilidade é sintetizado pelo entendimento. A síntese da reprodução na imaginação consiste na recordação de cada parte do múltiplo dado na sensibilidade no momento em que passamos de uma para a seguinte, caso contrário não nos seria possível, após percorridas todas as partes, perspectivá-las como um todo. Kant dá o exemplo da impossibilidade de traçar uma linha em pensamento se «*deixasse sempre escapar as representações precedentes*», neste caso «*as primeiras partes da linha*.» (Kant, 1989:A102) pelo que toda a representação, mesmo as representações de espaço e tempo, seriam impossíveis. Esta síntese possibilita, portanto, a ligação do diverso e constitui-se como condição da experiência, como tal, está fundada em princípios *a priori* e pertence aos actos transcendentais do espírito, pelo que Kant lhe chama faculdade transcendental da imaginação, uma vez que os seus processos de síntese (apreensão e reprodução) exprimem o princípio transcendental de todos os conhecimentos e da própria experiência.

Porém, como sublinha Deleuze, a imaginação não basta para construir conhecimento. Na verdade, o conhecimento implica duas coisas que extravasam a síntese: ele implica a pertença de representações na mesma consciência na qual devem estar ligadas e por outro lado, implica a relação necessária com o objeto, ou seja, o que constitui o objeto não é simplesmente o ato pelo qual se faz a síntese do diverso, mas o ato pelo qual se refere a um objeto o diverso representado, (Deleuze, 2000) ou seja, a síntese necessita de uma unidade pura, a qual Kant denomina de *aperceção transcendental* (Kant, 1989:A107) e o reconhecimento do objeto num conceito necessita da identidade de si mesmo como o sujeito que fundamenta as representações anteriores. Desta maneira, a síntese de reconhecimento exprime a unidade pura que as sínteses da apreensão e reprodução precisam para que pertençam a um mesmo sujeito e sem o qual não seriam possíveis. Por conseguinte, síntese da reconhecimento no conceito garante que o diverso intuído e reproduzido nas sínteses de apreensão e reprodução pertençam a um mesmo sujeito e é uma síntese realizada pelo entendimento.

Verificámos que os fenómenos são submetidos ao entendimento pela síntese transcendental da imaginação (Deleuze, 2000) na *Analítica dos Princípios*, mais precisamente no capítulo intitulado *Do esquematismo dos conceitos puros do*

entendimento verificamos como é que o entendimento se aplica aos fenómenos que lhe foram submetidos. (Deleuze, 2000).

Os conceitos puros do entendimento, de ordem intelectual, e as intuições sensíveis, provenientes dos sentidos, são heterogêneas, mas os conceitos devem aplicar-se às intuições para que seja possível construir objeto de conhecimento. A questão é colocada por Kant da seguinte forma: «*Como será pois possível a subsunção das intuições nos conceitos, portanto a aplicação da categoria aos fenómenos, se ninguém poderá dizer que esta, por exemplo, a causalidade, possa também ser intuída através dos sentidos e esteja contida no fenómeno?*» (Kant, 1989: B177) e neste contexto a faculdade da imaginação surge como a mediação entre o fenómeno e a categoria: Se o entendimento *julga* por meio dos seus conceitos, a imaginação *esquematiza* por meio das suas sínteses, (Deleuze, 2000) isto é, produz esquemas.

O esquema é o meio que possibilita a aplicação da categoria ao dado intuitivo, determinando as condições no âmbito das quais as categorias podem aplicar-se aos fenómenos e o esquematismo, definido por Kant como «*o processo pelo qual o entendimento opera com o esquema*» (Kant, 1989: A140) surge da necessidade de estabelecer uma certa relação, uma certa homogeneidade entre o sensível dado na intuição e as categorias intelectuais, permitindo compreender a forma pela qual os conceitos puros do entendimento se aplicam aos fenómenos (Pascal, 1983). Quanto à sua natureza, Kant caracteriza-o como «*um terceiro termo, que deva ser por um lado, homogêneo à categoria e por outro, ao fenómeno(...) esta representação mediadora deve ser pura, sem nada de empírico e todavia por um lado intelectual e por outro, sensível. Tal é o esquema transcendental.*» (Kant, 1989: A138) Kant descobre no tempo este factor de mediação uma vez que este, enquanto forma *a priori*, é da mesma natureza que as categorias, como forma da sensibilidade, é da mesma natureza que os fenómenos e como a multiplicidade do sensível nos é dada no tempo, toda a aplicação das categorias ao sensível será uma determinação do tempo e a imaginação, considerada como espontaneidade será a faculdade mediadora que produz esta determinação. (Pascal, 1983) Assim, *os esquemas não são mais que determinações a priori do tempo.* (Kant, 1989, B185) . Através deles, os conceitos puros do entendimento adquirem realidade sensível, sem eles, conservariam um significado meramente lógico.

Podemos caracterizar sumariamente a concepção kantiana de conhecimento como uma construção do sujeito através de uma actividade de síntese que estabelece mediações entre sensibilidade e entendimento de modo a constituir um conhecimento universal e necessário porém sempre no domínio da experiência possível.

2.Da epistemologia kantiana ao paradigma construtivista: O sujeito como construtor do conhecimento.

2.1.De Kant a Piaget: O conhecimento como actividade do sujeito e a relação constitutiva sujeito objeto.

Um dos aspetos centrais que apontam para a afinidade existente entre Kant e Piaget são o de uma universalidade alcançada por certas formas de conhecimento, embora seja de salientar uma maior importância do pensamento kantiano, uma vez que este contém o estatuto universal das categorias por meio das quais se concretiza o conhecimento científico. Neste contexto surgem então dois elementos que aparecem de forma central, quer na perspectiva kantiana de uma filosofia teórica que fundamenta o conhecimento científico, quer no objetivo de Piaget de investigar cientificamente a génese e o desenvolvimento do conhecimento: a actividade do sujeito e a relação constitutiva sujeito objeto. (Benevides; Colaço, 2004)

No pensamento de Kant quer no de Piaget a actividade é o motor da constituição não só do objeto mas do sujeito. Tal actividade, enquanto constitutiva de uma realidade epistémica não está fundada num único pólo mas em ambos, embora num momento seguinte os dois autores acabem evidenciando o sujeito como motor desta actividade. Todavia, existem diferenças consideráveis entre ambos os autores: Piaget não tem, como Kant, uma concepção

apriorística do conhecimento: *"Os pontos em comum, reconhecidamente presentes dentro do processo relacional e da devida ênfase e delimitação dadas à experiência e especulação, tendem a minimizarem-se ou mesmo sumirem quando tais autores são profundamente analisados quanto ao processo relacional que dá origem à experiência e ao conhecimento. Pois em um, a ênfase recai nas ações do sujeito, que irão formar, inclusive, o próprio pensamento; em outro, na presença e constância das formas a priori, pertencentes a uma razão pura e que antecedem qualquer experiência ou mesmo ação por parte do sujeito cognoscente". Esta concepção, portanto, faz o autor concluir que: "(...) I. Kant, apesar de também defender a relação intrínseca entre ser conhecedor e ser conhecido, entende que tal se dá pela percepção e razão pura, e não pela atividade e ação do sujeito sobre o objeto"* (Oliveira, 2004:61 *apud* Benevides; Colaço, 2004:59) e Piaget é assertivo no que diz respeito à não existência de estruturas a priori: *Não existem estruturas inatas. Toda a estrutura supõe uma construção. Todas essas construções estão ligadas em cadeia a estruturas anteriores (...) em suma, gênese e estrutura são indissociáveis.*» (Piaget, 1999 :127) e a atividade através da qual se constrói o conhecimento implica não uma síntese *a priori* mas uma equilibração progressiva, que Piaget descreve como um processo dinâmico auto regulador, balançando entre dois conhecimentos intrínsecos opostos: a *assimilação*, que diz respeito à organização da experiência de cada um de acordo com as suas próprias estruturas, a uma tendência para ver o mundo através das suas próprias noções consistindo em integrar os objetos em estruturas prévias (designadas por esquemas) e a *acomodação*. Contrariamente à primeira, onde os esquemas não se modificam, na acomodação o esquema inicial transforma-se devido à pressão do meio, isto é, dá-se uma alteração nas estruturas do sujeito em direção a uma assimilação cada vez mais geral. Este equilíbrio não é estático, mas uma dinâmica de sucessivos equilíbrios, adaptação, crescimento e mudança. (Fosnot, 1996). Trata-se assim, frisa Piaget, *«de uma equilibração progressiva, e insisto neste ponto, de uma equilibração que não é pré formada (...) eu diria que chegamos a uma espécie de necessidade a priori, mas um a priori que só se constitui no final e não no ponto de partida, a título de resultante e não a título de origem e que portanto, da ideia apriorística, só retém a da necessidade, não a da pré formação.*» (Piaget, 1999:132). Por conseguinte, é possível desenvolver

conhecimento sem depender de qualquer forma *a priori*. No entanto, Piaget admite a existência de certas condições prévias no sujeito: *«É indispensável dissociar o preliminar e o necessário, pois se todo conhecimento e sobretudo toda a experiência supõem condições preliminares, não apresentam nenhum repente de necessidade lógica ou intrínseca e se várias formas de conhecimento conduzem à necessidade, esta se situa no final e não no início»*. (Piaget, 1999:12 *apud* Benevides e Colaço, 2004:65) necessidade estará não em condições prévias subjetivas, nem isoladamente na experiência bruta, como defenderiam os empiristas, mas no próprio desenvolvimento da inteligência através das sucessivas equilibrações de assimilação e acomodação. Essas condições prévias seriam pois de ordem biológica e não epistemológica, embora fossem posteriormente determinantes no âmbito do sujeito epistémico. (Benevides; Colaço, 2004).

A partir da comparação entre os dois autores destaca-se primeiro a diferença de perspectiva sobre o que constitui a actividade originária do sujeito, ou seja, se determinadas condições *a priori* ou a interação com o meio; porém o aspeto comum a ambos é o que essencialmente exprime a influência kantiana no pensamento de Piaget e na subsequente abordagem cognitiva construtivista com implicações no âmbito educativo: a existência de uma actividade originária que separa sujeito e objeto e um conhecimento construído a partir dessa relação.

2.2. O que é o construtivismo.

Após termos refletido sobre a influência de Kant sobre Piaget, o mais relevante teórico do construtivismo, passaremos em seguida a analisar o conceito de construtivismo e que significado este assume no que diz respeito à relação ensino aprendizagem, professor aluno, bem como a dinâmica e os valores intelectuais e sócio morais que regem um ambiente construtivista.

De uma forma genérica, podemos caracterizar o construtivismo em oposição directa à corrente behaviorista e maturacionista. Ou seja, em lugar de comportamentos ou aptidões como objetivo de um ensino, coloca-se a ênfase no

desenvolvimento do conceito e na compreensão aprofundada, os estádios não são neste contexto o resultado de simples maturação, mas sim compreendidos como construções de uma reorganização activa por parte do indivíduo. O construtivismo, enquanto teoria psicológica, tem a sua origem no campo das ciências cognitivas, ou seja, as teorias de Piaget, Vygotsky e dos interacionistas semióticos serviram de base para a teoria psicológica da aprendizagem a que damos o nome de construtivismo. (Fosnot,1996) Podemos perspetivar o construtivismo partindo das palavras de Fernando Becker:

«Construtivismo significa isto: a ideia de que nada a rigor está pronto, acabado, e de que especificamente o conhecimento não é dado como algo terminado, ele se constitui pela ação do indivíduo com o seu meio físico e social e se constitui por força da sua ação e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo que podemos afirmar que antes da ação não há psiquismo nem consciência e muito menos, pensamento.»(Becker, 1992,:88)

Convém salientar que esta definição de construtivismo, seguindo a linha de Piaget, se aproxima de Kant ao frisar que o conhecimento resulta da actividade do sujeito e que este precisa da experiência para se concretizar enquanto sujeito de conhecimento. Tal como Kant e Piaget, Becker opõe se ao empirismo, no qual se baseia a teoria psicológica do behaviorismo, dizendo que, de acordo com o professor empirista, *« o conhecimento é algo que entra pelos sentidos, algo que vem de fora da pessoa, portanto, e se instala no indivíduo, independentemente da sua vontade»* (Becker,1992:89) o que resulta num sujeito passivo, sem qualquer mérito na aquisição do seu conhecimento; por outro lado, e seguindo uma vez mais na pegada de Piaget, Becker distancia-se de Kant no sentido em que nega a legitimidade de qualquer apriorismo, não admitindo a existência de qualquer dotação prévia no indivíduo antes do confronto com o meio. Este autor vai mais longe na sua crítica ao defender que o apriorismo , tal como o empirismo, *«acaba propondo uma visão passiva do conhecimento, pois, de uma ou outra maneira, as condições prévias já estão todas determinadas.»* (Becker, 1992:90). Uma possível e perversa consequência desta visão é acabar o professor por ter um papel demasiado passivo, uma vez que a crença de que o

aluno está predestinado a aprender dispensa o professor de qualquer esforço ou maior responsabilidade nesse sentido.

Assim, o construtivismo assume se essencialmente como a concepção de um sujeito que constrói o seu conhecimento através da sua ação no meio. O que este conceito nos trás de diferente no que diz respeito à relação entre ensino e aprendizagem, ao papel do professor, do programa de ensino e aos próprios valores éticos que deste contexto emergem, são aspectos sobre os quais de seguida procuraremos refletir, canalizando essa reflexão para a nossa experiência enquanto professores de filosofia.

2.3. Entre o passado e o presente: A influência do construtivismo na reflexão sobre o ensino e a aprendizagem.

O ensino tradicional pautou-se pelo modelo expositivo, ou seja, pela lição na qual o professor se assume como o transmissor de um saber feito, e o aluno como um mero receptor do discurso do mestre, o qual tinha apenas que reproduzir, restituindo assim de forma passiva o conhecimento que lhe havia sido dado. (Marnoto,1990) Cultivava-se o gosto pelo conformismo e pelo trabalho solitário, sendo a comunicação da exclusiva responsabilidade do professor, pelo que a pedagogia centrava a sua atenção no ensino. Na atualidade, este modelo de ensino revelou-se inadequado ao nosso contexto cultural e a relação entre ensino e aprendizagem passa a colocar maior ênfase no segundo aspecto deste binómio, isto é, o aluno passa a ser o centro da atividade pedagógica, passando a ser considerado enquanto indivíduo com ritmos de aprendizagem próprios e o portador de um mundo de experiências e interesses pessoais que devem ser tomados em consideração. Defende-se assim um ensino ativo, que fomente a criatividade e o espírito crítico, abandonando-se a receção passiva de conhecimentos a um pensamento autónomo e dinâmico.

Entre os vários sentidos possíveis do termo aprendizagem, o que hoje consideramos como mais adequado é a aprendizagem que recorre «à multiplicidade de cognições e vivências extra escolares» (Marnoto, 1990) procurando integrá-las na sala de aula porque não podemos compreender a

estrutura cognitiva de um indivíduo abstraindo-o do seu contexto cultural. Aliás, o modelo biológico de Piaget defende que a estrutura do espírito e o conhecimento que construímos do mundo são parte de um sistema aberto e se afetam mutuamente, desenvolvendo-se a partir de uma interação entre o sujeito e o meio circundante. Vitgotsky, por exemplo, coloca a ênfase na vertente sócio histórica do conhecimento, os interacionistas semióticos explicam a aprendizagem destacando o papel da *representação*: Todas as culturas representam o significado da experiência de alguma forma, através de símbolos, musica, mitos, linguagem, filmes, modelos explicativos científicos ou fórmulas matemáticas. Representar experiências e ideias por meio de símbolos é um processo construtivo que permite descentrar da experiência e criar espaços semióticos em que o significado pode ser ajustado. (Wertsch,1991 *apud* Fosnot,1996). Ou seja, estas representações permitem-nos compreender o outro através do ajustamento de significados «tomados como partilhados». (Blumer, 1969, Mead,1934 *apud* Fosnot,1996) Construindo representações não só vamos além do imediatismo do concreto como atravessamos barreiras culturais, conhecemos variadas perspectivas e conhecimentos que nos permitem tornar conscientes da nossa ação sobre o mundo. A construção destas representações dentro de um meio cria um «sacão» na experiência individual, motivando à ação reflexiva. Ainda que as representações sejam uma construção do indivíduo elas não são idiossincráticas, pois que os próprios símbolos utilizados no processo de conhecimento são o resultado de anteriores significados tomados como partilhados e a comunicação desses significados à comunidade pode gerar novas possibilidades ou desequilíbrios, isto é, contradições, até que novos significados tomados como partilhados sejam consensualmente aceites. Assim, o meio transforma o indivíduo mas este também age sobre o meio, alterando-o. (Fosnot, 1996).

Esta perspectiva encontra corroboração na própria neurociência cognitiva quando esta afirma que o cérebro contém bilhões de neurónios, cerca de cem bilhões no caso do ser humano, que o habilitam a trocar informações, reproduzir comportamentos complexos e estabelecer categorias e representações, isto é, a transmissão ou troca de informações pode ser feita na ausência do objeto. (La Borderie *et al.*, 2000).

Desta forma, as ilações que podemos tirar sobre a aprendizagem de acordo com a perspectiva construtivista é a de que este não é mero resultado de desenvolvimento, ela *é* desenvolvimento, na medida em que o aluno é o organizador do seu conhecimento. O erro é um fator positivo na aprendizagem, uma vez que resulta de concepções do aluno que não devem ser rejeitadas mas antes debatidas e aproveitadas de modo a fornecer novas possibilidades, novos e mais sólidos conhecimentos. A atividade reflexiva desenvolvida partindo de contextos realistas, ou seja, de contextos que sejam significativos para o aluno, permite uma maior integração e aprofundamento do conhecimento. Finalmente, a aprendizagem deve ser desenvolvida num ambiente comunitário, a aula deve constituir-se como um local de partilha, debate e discussão de ideias e não da aprendizagem individualista e solitária do ensino tradicional e os alunos, mais que os professores, devem ter um papel ativo na dinâmica dessa partilha.

Embora o construtivismo se centre mais na aprendizagem que no ensino, não deixa de ser necessário (ou talvez ainda o seja mais) refletir sobre o papel do professor. Perante o estatuto do aluno como o responsável pela construção do seu conhecimento e da sala de aula como um espaço aberto de partilha de ideias e reflexão conjunta, que função desempenha o professor? Ter-se-á este tornado menos fulcral, até mesmo supérfluo? Nos anos sessenta do séc. XX, começaram a surgir as denominadas pedagogias não diretivas. Destacaram-se autores como Carl Rogers, que defendeu ser o papel do professor secundário, remetendo-o para a função de mero animador, enquanto Ivan Illich chegou mesmo a colocar em causa a utilidade e sentido da própria escola, transferindo o espaço de ensino e aprendizagem para a própria sociedade, como espaço de convívio onde todos são em simultâneo aprendizes e mestres. (Marnoto, 1990). Todavia, consideramos que peca por excessivo o caráter não diretivo desta pedagogia, embora seja possível compreender o seu sentido como uma reação ao ensino tradicional, excessivamente diretivo e não raro assumindo contornos de prepotência à qual se esperava que o aluno passivamente se submetesse, pelo que não será simples coincidência o surgimento da música *The Wall*, da célebre banda *Pink Floyd*, nos idos anos setenta, em pleno clima de contestação, com o seu «*Hey, teacher, leave them kid alone!*» a tornar-se o mais expressivo ícone da

cultura *pop* contra um paradigma de ensino não mais reconhecido como legítimo.

Podemos inaugurar esta reflexão com a questão colocada por César Coll: «*Como ensinar o que deverá ser construído?*» (Barberà *et al*, 2004:34) Se a construção do conhecimento realizada no contexto da aprendizagem escolar é um processo, então o auxílio pedagógico prestado pelo professor no sentido de ajudar o aluno a atribuir sentido ao que aprende deverá igualmente ser visto como um processo. Não existindo uma metodologia didática especificamente construtivista mas antes uma estratégia geral dessa mesma natureza, cabe ao professor adaptar ao contexto específico da sala de aula o método que mais se adequa. Em algumas ocasiões o professor pode passar ao aluno alguma informação mais estruturada, outras, outras pode simplesmente dar sugestões para o desempenho de determinada tarefa e outras ainda pode permitir que o aluno escolha de forma inteiramente autónoma a forma como desenvolve determinada atividade. Desta forma, defende César Coll que o papel do professor no processo de construção do conhecimento dos alunos afigura-se complexo e decisivo já que além de propiciar este tipo de atividade, cabe-lhe ainda orientá-la e guiá-la no contexto dos saberes assinalados como conteúdos de aprendizagem, o que inevitavelmente substitui a imagem clássica do professor como mero transmissor de conhecimentos pela imagem do professor como orientador ou guia. (Barberà *et al*, 2004).

2.4.Uma didáctica da filosofia construtivista? Conteúdos, objetivos e estratégias.

Tendo situado o construtivismo como teoria da aprendizagem sediada no contexto da psicologia, bem como o que esta proposta traz de inovador e positivo à relação entre ensino e aprendizagem, levanta-se-nos a seguinte questão: Existe uma didática da filosofia construtivista que nos indique, enquanto professores, o percurso certo a tomar em termos da conceção e concretização de conteúdos, objetivos e estratégias?

Como havia sido referido anteriormente, o construtivismo centra-se mais na aprendizagem que no ensino, pelo que não existe um conjunto específico de instruções para o professor construtivista, antes este é que, querendo ser coerente com tal teoria, terá de construir o construtivismo, esperar um manual de receitas pronto será nada menos que entrar em contradição com a teoria que se pretende colocar em prática. César Coll alerta para o perigo de alimentar exageradas expectativas em relação ao contributo da psicologia para a educação, com o risco de transformar determinados aspectos que a psicologia diz que se *deve* tomar em consideração em «catálogos de conhecimentos psicológicos», o que conduz não raras vezes a um ecletismo do qual resultam ações contraditórias e a um dogmatismo que redundará numa explicação redutora dos fenómenos educativos. (Barberà et al, 2004). Assim, conclui-se que *«não existe uma metodologia didática construtivista, o que existe é uma estratégia geral de natureza construtivista que é regida pelo princípio da ajuda pedagógica e que pode ser concretizada em múltiplas metodologias particulares, de acordo com o caso.»* (Barberà et al, 2004:12), o que nos remete para outra questão: Em que medida se reflete a exequibilidade desta estratégia geral de natureza construtivista na didática da filosofia e, em última instância, nos aspectos que constituíram a prática de ensino supervisionada?

A didática preocupa-se especificamente com os processos de aquisição do saber, isto é, com métodos e estratégias (Marnoto, 1990) com vista a alcançar determinados objetivos mediante a aquisição de determinados conteúdos. Aplicando, no que diz respeito aos conteúdos a lecionar, os princípios gerais do construtivismo à didática da filosofia, ou seja, de que o conhecimento é uma construção do sujeito, resultante da sua atividade, não seria legítimo o professor lançar para a turma algumas questões e deixar que os alunos simplesmente «filosofassem», dispensando-se neste contexto a transmissão de conteúdos que arriscariam a tornar-se uma mera história da filosofia? João Boavida afirma que não. Identificando a *problematização* como a principal característica da filosofia, este autor defende que a atitude do professor relativamente aos conteúdos deve traduzir-se pelo conduzir os alunos no processo de uma problematização, ou uma *reproblematização* das grandes questões filosóficas

com base nos conteúdos filosóficos estabelecidos no programa de filosofia. O ensino da filosofia deve ser por conseguinte dirigido com foco no aluno, não com a finalidade deste decorar perspectivas de autores sobre determinada questão mas que as tome para si, refletindo, discutindo, debatendo, em suma, *apropriando-se* desse conhecimento. (Boavida, 2010). Recordando o que foi dito anteriormente, a construção do conhecimento é individual mas não idiossincrática, pelo que um filosofar meramente subjetivo resultaria fútil e estéril, em nada contribuindo para o enriquecimento quer do indivíduo quer da comunidade. Por conseguinte, a planificação e a realização das aulas tiveram em conta esta perspetiva.

A questão dos conteúdos a leccionar conduz-nos a esta outra questão que diz respeito aos objetivos de uma didáctica da filosofia. Ou seja, integrando esta na estratégia geral do paradigma construtivista, podemos colocar a seguinte questão: Os objetivos do programa de filosofia deverão centrar-se nos conteúdos programáticos ou nos alunos? Para tentar responder a esta questão, podemos partir da distinção entre uma pedagogia *por* objetivos e uma pedagogia *com* objetivos. Podemos associar a pedagogia por objetivos à vertente comportamentalista da psicologia, na qual «*o sujeito é considerado um receptáculo vazio constantemente recebendo estímulos do meio exterior e respondendo mecanicamente por um conjunto de reações adaptativas no quadro das quais se realiza a aprendizagem*» enquanto que «*do lado condutista, cada sujeito é, propriamente falando, um indivíduo humano singularmente estruturado (em termos morfológicos, fisiológicos e psicológicos) que se desenvolve num espaço e num tempo determinados (tem uma história pessoal) e que estabelece uma constante e dinâmica interação com o seu mundo circundante em função do modo peculiar como sente e significa as situações que lhe é dado viver.*» (Pombo, n.d:5) Desta forma, uma pedagogia condutista não determina os seus objetivos em termos de pequenos comportamentos imediatamente aparentes. Isto não significa que esta pedagogia não tenha objetivos delineados, o que acontece é que estes se baseiam numa diferente concepção do ser humano. Desta forma, não se afigura possível detetar componentes comportamentais na aprendizagem se tomarmos em consideração os efeitos imediatos do comportamento e não uma reestruturação global da

conduta do que resulta que em termos de avaliação, a pedagogia por objetivos, porque se limita a uma avaliação da aprendizagem com base apenas nos resultados e não nas estratégias cognitivas dos alunos, pratica uma avaliação contínua mas sem valor formativo. Já o professor condutista seria levado a praticar uma avaliação permanente baseada nas estratégias desenvolvidas pelos alunos e actuando perante as suas dificuldades, não no sentido de lhes facilitar o acesso a uma resposta correcta, mas de provocar a descoberta de novos e mais exigentes processos. (Pombo, n.d). Posto isto, os grandes objetivos deste tipo de pedagogia são definidos a médio e longo prazo uma vez que visam a evolução do aluno em termos globais. Neste contexto, o *programa nacional de filosofia do 10º e 11º ano* do ensino secundário prescreve além da avaliação sumativa, mais tradicional, uma avaliação formativa e qualitativa, tendencialmente contínua, atenta às competências e actividades, diagnóstica e prognóstica, democrática e participada. (Programa de filosofia, 2001:22) Cada unidade programática estipula não objetivos específicos em relação aos conteúdos mas competências/actividades, sendo por exemplo a competência visada a *«elaboração de uma composição filosófica que problematize, conceptualize e construa uma argumentação sobre um tema tratado»* sendo a actividade proposta *exercícios de exposição oral ou exercícios individuais de redação ou exercícios coletivos de trabalho preparatório e planificação.*» (Programa de filosofia, 2001:33) Os objetivos de aquisição de conteúdos obviamente existem, mas implícitos nas competências e assumem o carácter de finalidades a longo prazo quando se estipula que *«no final do 11º ano os alunos e as alunas deverão ser capazes de recolher informação sobre um tema concreto do programa(...) compará-la e utilizá-la criticamente; participar em debates acerca de temas relacionados com o conteúdo programático, confrontando e valorando posições pertinentes ainda que conflitantes e auscultando e dialogando com os intervenientes que sustentem outras interpretações.»* (Programa de Filosofia, 2001:25) A existência de *«objetivos gerais no domínio cognitivo, das atitudes e dos valores e das competências»* (Programa de Filosofia, 2001:9) torna patente a conceção do aluno como um ser humano em construção no contexto da sua comunidade e da sua cultura. No decorrer da prática de ensino supervisionada, mesmo nos momentos de avaliação sumativa, procurou sempre ter-se em conta a real apropriação dos conteúdos por parte dos alunos, evitando-se a repetição

acrítica de conteúdos, sendo a correção dos testes feita em grupo, comparando e debatendo cenários de respostas com vista a criar um espaço de reflexão.

No que diz respeito às estratégias utilizadas, podemos identificar no programa de filosofia do 10º e 11º ano, no âmbito de uma metodologia geral, algumas preocupações de carácter construtivista quando se prescreve um tipo de aula centrado não só no trabalho da turma mas também num papel activo da parte dos docentes o que implica, em termos de estratégias, que se privilegie uma lógica da aprendizagem que tenha em conta o estilo de aprendizagem de cada jovem, sendo imperioso que os professores sejam versáteis na forma de abordar questões de modo a beneficiar quer os alunos mais analíticos, quer os mais intuitivos bem como de concretizar os diferentes objetivos do programa, ou seja, no domínio cognitivo, no domínio de atitudes e valores e no domínio das competências. (Programa de filosofia, 2001).

Nunca perdendo de vista que, como defende o programa de filosofia *pensar é pensar com e pensar a partir de*, as estratégias utilizadas incidiram principalmente na leitura e análise de textos alternada com a análise de mapas conceptuais, realização de exercícios do manual e caderno de actividades, alguns elaborados pelo professor e sempre corrigidos em conjunto na aula. Porém, tendo em conta a importância da diversidade nas estratégias recorreu-se a determinadas abordagens que poderemos identificar com a concepção de Dewey, que defende a sala de aula como um laboratório permitindo aos alunos a problematização de um tema partindo de experiências diretas. Dois exemplos que ilustram bem este tipo abordagem consistiram o primeiro no visionamento de um vídeo de Michael Sandel, que por meio da narrativa de uma situação concreta apresenta um dilema ético e o segundo na apresentação de imagens em PowerPoint de modo a confrontar os alunos com o conceito de beleza. Convém frisar que estas abordagens iniciais tinham em vista os conteúdos programáticos, mas revelou-se interessante auscultar as ideias que os alunos emitiam sobre os temas, algumas bastante incisivas, revelando uma boa intuição e sensibilidade em relação às questões apresentadas.

Outra abordagem utilizada neste contexto adquiriu especial relevância no decorrer do terceiro período e consistiu na realização e apresentação de um

trabalho projeto a partir dos temas problema finais do programa, tendo ficado à responsabilidade dos alunos o tratamento desses temas e a sua discussão em aula, surgindo o professor neste contexto como um moderador.

As estratégias anteriormente referidas procuraram concretizar a teoria de uma aprendizagem baseada em problemas que tem como fundamento teórico a psicologia cognitiva e provem da teoria de Dewey que defendeu uma aprendizagem intencional e não abstrata centrada em problemas, alimentada pelo desejo dos alunos de explorar questões que lhes suscitassem interesse. (Arends,2008). Na primeira experiência, o dilema apresentado para introduzir o tema da fundamentação da moral suscitou vivamente o interesse dos alunos, levando-os ao questionamento e à partilha de reflexões que posteriormente identificaram a nível dos conteúdos programáticos, tendo sucedido o mesmo processo em relação às imagens apresentadas com vista a refletir sobre o que seria o belo. A segunda abordagem, a realização do trabalho de projeto a partir de um tema selecionado pelos alunos dentro das unidades finais do programa, nas turmas do 10º e 11ºanos, inscreve-se igualmente neste âmbito mas de forma um pouco mais sistematizada e abrangente, pois envolveu os alunos num processo de investigação extra aula ficando a posterior apresentação e discussão do tema à sua responsabilidade. Os temas selecionados incidiram em problemas do mundo contemporâneo, como por exemplo a xenofobia e o racismo, a responsabilidade ecológica ou a manipulação genética. No decorrer das apresentações, a professora Dra. Alice colocava algumas questões com vista à reflexão sobre tema tratado, encorajando o debate entre os alunos e perscrutando a forma como a investigação se teria desenvolvido e em que contexto os alunos teriam chegado a determinadas conclusões. Se podemos caracterizar a aprendizagem baseada em problemas como uma aprendizagem que encoraja a colaboração e realização conjunta de tarefas, a observação e diálogo com os outros e os envolve em investigações escolhidas e realizadas de forma independente, permitindo assim a interpretação do mundo e a construção de ideias próprias (Arends,2008) podemos situar estas iniciativas no âmbito desta teoria, mostrando assim que o construtivismo não só permite como encoraja um variado leque de estratégias cuja aplicação depende sobretudo da criatividade e do discernimento do professor para articular as estratégias com os conteúdos e

os objetivos do programa, tendo sempre em consideração que todo este contexto existe em função do aluno e da sua aprendizagem.

2.5. Porque dar mapas conceituais e não meras definições de conceitos.

Uma das estratégias mais regulares que utilizamos ao longo da nossa prática de ensino supervisionada com vista à aprendizagem dos alunos foi a elaboração de mapas conceituais, igualmente conhecidos como esquemas conceituais. A professora Dra. Alice Santos aconselhava-nos com frequência a sua utilização em aula, defendendo que estes forneciam uma compreensão estruturada dos conteúdos, o que permitia que os alunos os integrassem e aplicassem de forma crítica em lugar de, por exemplo, se limitarem a decorar definições de conceitos que redundariam num conhecimento fragmentário e vazio, de inviável aplicabilidade.

Antes de nos alongarmos em quaisquer considerações sobre os mapas conceituais, convém inseri-los na teoria da aprendizagem da qual eles decorrem, mais precisamente de David Ausubel, psicólogo educacional da linha cognitivista/construtivista. (Moreira e Buchweitz, 2000).

Inserindo-se na psicologia cognitivista, Ausubel coloca-se contra a teoria behaviorista e contra os mecanismos de reforço que caracterizam o chamado condicionamento clássico, uma vez que esta teoria não tem em conta a estrutura cognitiva do indivíduo e o seu relevante papel na aprendizagem. (Marnoto, 1990)

De acordo com Ausubel, a aprendizagem significativa, que defende, implica a integração de novos conhecimentos na estrutura cognitiva do indivíduo pois de

acordo com este autor, a estrutura cognitiva de um indivíduo é o complexo organizado resultante dos processos cognitivos através dos quais adquire e aplica o conhecimento. Novas ideias podem ser adquiridas e retidas na medida em que os conceitos relevantes estejam disponíveis na estrutura cognitiva do indivíduo para servir de ancoradouro a novos conceitos. (Moreira e Buchweitz, 2003). O autor contrapõe este tipo de aprendizagem à aprendizagem por memorização, uma vez que as actividades de aprendizagem decorrentes desta última « *podem relacionar-se com a estrutura cognitiva do indivíduo mas apenas de uma forma arbitrária e literal que não resulta na aquisição de novos significados.* » (Ausubel, 2003:4)

Ausubel considera dois tipos de aprendizagem: A aprendizagem recetiva e a aprendizagem por descoberta e, contra o que muitos defendem, o autor considera que a aprendizagem por receção, mais especificamente por receção verbal, não é forçosamente mecânica ou passiva e quando o é, deve-se a frequentes más práticas de ensino. Ela é antes um processo ativo mediante o qual as novas ideias se integram, de um modo não arbitrário, nos conhecimentos prévios do indivíduo e exige que se tenha em conta a estrutura cognitiva dos alunos bem como o grau de reconciliação do material de aprendizagem apresentado com as ideias já existentes na estrutura cognitiva destes, para a partir desse contexto ser possível e a reformulação desse material potencialmente significativo, tendo em conta os antecedentes intelectuais e o vocabulário dos alunos. (Ausubel, 2003)

Tomando em consideração estes aspectos, a professora Dra. Alice Santos apresentou aos alunos do 10º ano, logo no início do ano letivo, um teste diagnóstico, com vista a auscultar o nível cognitivo de cada aluno. Embora Ausubel faça a apologia do ensino expositivo verbal por parte do professor e defenda a aprendizagem por descoberta como mais adequada para a primeira fase do desenvolvimento cognitivo, a aprendizagem por receção não é de todo passiva, pois é mais que uma mera « catalogação de conceitos acabados na estrutura cognitiva existente » (Ausubel, 2003:54) e pressupõe da parte do aluno uma integração e reorganização de conhecimentos que conduz a novos significados que modificam a estrutura cognitiva, num contexto cada vez mais abrangente.

Naturalmente inserida nesta teoria, a estratégia de utilização de mapas conceituais é uma das mais valorizadas no sistema de ensino contemporâneo. Os mapas conceituais abordam a aprendizagem significativa de conceitos e oferecem uma perspectiva construtivista sobre a forma como o indivíduo adquire conhecimento., ou seja, são estratégias metacognitivas, pois ajudam não só o indivíduo a aprender como também a compreender a natureza da sua aprendizagem. Mais precisamente, os mapas conceituais são diagramas hierárquicos que indicam conceitos e relações entre eles e que podem referir-se a uma disciplina ou parte dela, a um livro, um artigo ou a uma experiência laboratorial; em suma, derivam da estrutura conceptual de uma determinada fonte de conhecimentos.(Moreira e Buchweitz, 2003) Estes diagramas podem ter uma, duas ou três dimensões, sendo os diagramas unidimensionais menos aconselhados por traduzirem uma representação grosseira do conhecimento enquanto que os diagramas com mais de três dimensões tornam-se demasiado abstratos, pelo que os bi e tridimensionais, com destaque para os primeiros, são os mais adequados em termos pedagógicos uma vez que *«tiram partido da dimensão vertical mas também da horizontal e portanto permitem uma representação mais completa das relações entre os conceitos, por meio das linhas que os ligam.»* (Moreira e Buchweitz, 2003:15) É precisamente a ligação entre conceitos que os torna significativos uma vez que se *«de acordo com Ausubel , as pessoas pensam por conceitos, são estes que comunicam o significado de alguma coisa»* (Moreira e Buchweitz,2003:19) é necessário que estes traduzam um corpo claro e estruturado de conhecimentos e não um mero catálogo vazio de sentido mecanicamente adquirido, rapidamente esquecido e sem possibilidade de utilização efectiva.

Será possível, se quisermos transpor o formalismo kantiano para este contexto, estabelecer alguma equivalência entre a proposta kantiana e a utilização de mapas conceituais decorrentes da teoria de aprendizagem ausubeliana, que nos explica como chegamos a adquirir conhecimento: De acordo com Kant, o conhecimento é um acto de síntese manifesto nos seus vários processos; esta síntese, submetida ao entendimento produz esquemas que permitem dar realidade aos conceitos. Ora o mapa conceitual, pela sua estrutura, possibilita ao aluno elaborar uma síntese dos conteúdos em termos de apreensão, reprodução e

concretização e a partir desse processo conferir-lhes significado, permitindo a sua aplicação à experiência, a sua problematização. A representação espaço-temporal implícita na apresentação do mapa é condição essencial para uma boa retenção e compreensão dos conteúdos, pelo que um mapa conceitual mal elaborado, sequencialmente confuso ou demasiado extenso pode induzir em confusão e em erro. Isto é, há que fazer uma efectiva mediação entre sensibilidade e entendimento sob pena de, como dizia Kant, termos intuições cegas (sem conceitos) que constituem o perigo de uma aprendizagem por descoberta e conceitos vazios (sem intuições) o que frequentemente sucede numa aprendizagem baseada apenas na memorização. Por conseguinte, os mapas conceituais constituem uma ferramenta privilegiada na aquisição, organização e aplicação de qualquer âmbito do conhecimento.

2.6. A dimensão sócio moral do construtivismo.

No programa de filosofia do 10º e 11º ano encontram-se, no âmbito dos objetivos do programa, objetivos no domínio das atitudes e dos valores. Neste contexto encontra-se expressa a importância do *desenvolvimento do rigor e honestidade intelectuais* bem como o respeito pelas convicções e atitudes dos outros, atitudes que se pautam pelo desenvolvimento de uma *sensibilidade ética, estética, social e política*, o que naturalmente nos leva a questionar porque não será suficiente, de acordo com o programa, cumprir objetivos no domínio cognitivo e de competências.

Conforme já foi dito, o indivíduo não existe isoladamente, insere-se antes numa comunidade, numa cultura; deste modo a relação com o outro é condição essencial para o seu desenvolvimento. Escolas que privilegiaram o conteúdo programático e desprezaram o desenvolvimento sócio moral e afectivo ironicamente criaram um contexto no qual o desenvolvimento intelectual também não prosperou, pelo que se torna indispensável criar um ambiente sócio moral a partir do qual o aluno possa desenvolver-se. (Fosnot, 1996)

Piaget considera impossível dissociar educação moral da educação intelectual: *«É preciso que a classe seja uma sociedade verdadeira, praticando a discussão livre e a pesquisa objetiva, e só então os grandes ideais de solidariedade e justiça, vividos antes de constituírem objetos de reflexão, poderão dar lugar a um ensino proveitoso.»* (Piaget, 1998:58)

Na teoria de Piaget encontramos um guia de grande utilidade para pensar nas relações adulto/ criança. Segundo este autor, existe uma que atrasa o desenvolvimento das crianças e outra que o estimula. O primeiro tipo é a moral da obediência, Piaget designou a por moral *heterónoma* que significa «obedecendo a regras feitas pelos outros» o que resulta num indivíduo heteronomamente moral, ou seja, segue regras ditadas pelos outros. A moral heterónoma é a conformidade a regras externas que são simplesmente aceites e seguidas sem questionamento. O segundo tipo de moral é autónomo. O termo autónomo significa auto regulação. Por autonomia Piaget não se referiu simplesmente a «independência», no sentido de deixar-se a criança entregue a si mesma, ela é antes um sujeito é autonomamente moral e obedece a regras morais que são princípios auto construídos e auto regulados. O primeiro tipo de moral resulta de uma relação de coerção ou constrangimento do adulto sobre a criança e neste contexto o respeito é unilateral, enquanto que o segundo tipo de moral é fruto de uma relação de cooperação e respeito entre o adulto e a criança, de uma relação cooperativa. (Fosnot, 1996) Piaget explica porque é um ambiente cooperativo, isto é, verdadeiramente interiorizada, fundamental para o desenvolvimento intelectual da criança *«...é pelo contacto constante com os outros, pela oposição das vontades e das opiniões, pelo intercâmbio e pela discussão, que chegamos a conhecer- nos a nós próprios(...) do ponto de vista da educação, a tomada de consciência do pensamento próprio é estimulada pela cooperação.»* (Piaget, 1998:136)

No decorrer da prática de ensino supervisionada procurou promover-se o desenvolvimento sócio moral das turmas; por um lado tivemos a tarefa facilitada neste sentido pela natureza racional e crítica da filosofia bem como pela sua reflexão sobre os valores, por outro lado existiu a preocupação de situar essa reflexão num contexto relacional que efetivamente a traduzisse. Por conseguinte, quer no que diz respeito à elaboração de estratégias para a abordagem dos conteúdos, quer na gestão da relação

professor aluno tomou-se sempre em consideração a dimensão sócio moral expressa no programa de filosofia.

3. O modelo epistemológico rizomático no âmbito da educação: Revolução ou renovação?

3. 1. Deleuze e Guattari: A filosofia como criação de conceitos.

A filosofia de Deleuze e Guattari caracteriza-se por ser uma filosofia do múltiplo e não do uno, uma filosofia do concreto e não do universal abstrato. (Gallo, 2003) Inspirado em Nietzsche, Deleuze quer inverter o platonismo, em lugar de procurar a forma pura expressa numa ideia única, ele busca a concretude do acontecimento e neste sentido os conceitos surgem como instrumento dessa busca. Segundo Deleuze e Guattari, *a filosofia consiste em criar conceitos, criar conceitos sempre novos é o objeto da filosofia*. (Deleuze; Guattari, 1992:12) Porém neste contexto o conceito não é uma representação universal, como defendera Kant; ele exprime não uma essência mas um acontecimento: *«O conceito não é uma entidade metafísica, um operador lógico ou uma representação mental. O conceito é um dispositivo, uma ferramenta, algo que é inventado, criado, produzido a partir das condições dadas e que opera no âmbito mesmo destas condições. O conceito é um dispositivo que faz pensar, que permite, de novo, pensar (...) o conceito é produtor de novos conceitos e, sobretudo, produtor de acontecimentos.»* (Gallo, 2003:52)

Quando falamos de conceitos, temos de compreender o *plano de imanência* no qual eles se inserem e é preciso não confundir o plano de imanência com os conceitos. O plano é o solo onde se produzem os conceitos, neste sentido ele é pré filosófico, não na medida em que é anterior à filosofia, mas no sentido de ser condição necessária à existência desta, *«o conceito é o começo da filosofia, mas o plano é a sua instauração.»*

(Deleuze; Guattari, 1992:41). O facto de os conceitos existirem num plano de imanência rejeita toda e qualquer pretensão de os conceitos serem simplesmente absolutos, uma vez que eles são absolutos em si mesmos, pelo lugar que marcam no plano, mas sempre relativos aos outros conceitos, aos problemas é suposto resolverem, ao plano no qual se delimitam. (Deleuze; Guattari, 1992)

Tal como em Nietzsche, a filosofia deleuziana não lida com verdades, com objetividades, a filosofia deve preocupar-se antes com a multiplicidade, com as diferentes perspectivas que nos podem conduzir a novas perspectivas e o conceito surge como esse dispositivo que faz proliferar pensamentos e multiplicar relações. Por isso um conceito não tem de ser *verdadeiro*, tem de ser *interessante*, isto é, tem que despertar uma afinidade que provoque o pensamento de modo a criar novos conceitos, neste sentido o método Deleuziano é intuitivo, mas não se trata de intuir uma ideia clara e distinta, como os místicos ou Descartes, mas sim de um trabalho de pensamento. (Gallo, 2003) o que implica a que é impossível criar conceitos a partir do nada, eles resultam sempre da apropriação, ou reapropriação de um problema por parte de um filósofo no seu plano de imanência.

3.2. O rizoma como estrutura do conhecimento.

A filosofia de Deleuze é pois uma filosofia que rejeita a compreensão do Ser por recurso a mediações ou categorias, visto que a mediação pretende fazer passar de um ente para o outro *sob* uma relação interna com pelo menos um deles. (Gallo, 2003) Deleuze porém concebe-o antes como um todo que se apresenta na sua multiplicidade.

Esta concepção determinará a concepção de conhecimento fundada no conceito de rizoma que, proposto por Deleuze e Guattari, no séc.XX, tem-se revelado campo de reflexão servido como apoio de várias iniciativas no âmbito da educação.

A filosofia Deleuziana como filosofia da multiplicidade, da produção de conceitos a partir de um plano de imanência, opõe-se à concepção da filosofia como representação de conceitos universais, na sua crítica ao modelo tradicional do conhecimento, Deleuze compara-o estruturalmente a uma árvore, contrapondo-lhe o rizoma.

A concepção tradicional de conhecimento encarna na metáfora da árvore. Em *Os Princípios da Filosofia*, Descartes usa esta metáfora para erigir um modelo de conhecimento hierárquico e segmentado ao afirmar que «*a filosofia é como uma árvore cujas raízes são a metafísica, o tronco a filosofia e os ramos que saem do tronco todas as outras ciências.*» (Descartes, n.d. p.22,) Assim, as certezas que alicerçam todo o conhecimento, que é o tronco da árvore, são as suas raízes, e por sua vez o tronco ramifica-se em áreas específicas de conhecimento. Deleuze insurge-se contra este modelo ao afirmar que é “*uma triste imagem do pensamento que não para de imitar o múltiplo a partir de uma unidade superior, de centro ou de segmento (...) pois «mesmo quando se acredita atingir uma multiplicidade, pode acontecer que esta multiplicidade seja falsa».* (Deleuze; Guattari, 1995) Ou seja, na árvore cartesiana os ramos da árvore remetem ao tronco, toda a multiplicidade remete ao uno por isso mesmo é uma falsa multiplicidade que não encontra sentido em si mesma, nas suas múltiplas conexões, mas na unidade à qual se refere. Desta forma, o paradigma da árvore cartesiana implica um saber hierarquizado e representa uma concepção mecânica do conhecimento e da realidade, reproduzindo a fragmentação do saber resultante das concepções científicas da modernidade. (Gallo, 2003) dando origem à compartimentação do saber que ainda hoje se reflete na nossa cultura. Já o rizoma, por outro lado, remete-nos para a multiplicidade. Ao contrário da árvore, a metáfora do rizoma alude à imagem «*do caule radicante de alguns vegetais, formada por uma miríade de pequenas raízes emaranhadas em meio a pequenos bulbos armazenatórios, colocando em questão a relação intrínseca entre as várias áreas do saber(...)que se entrelaçam e engalfinham, formando um conjunto complexo no qual os elementos remetem uns aos outros e mesmo para fora do próprio conjunto.*» (Gallo, 2003:93) Em última instância, além de não constituir um saber compartimentado e hierarquizado, o rizoma nem mesmo permite ser classificado como paradigma, uma vez que extravasa o conjunto. «*Não há um rizoma, há rizomas*» (Gallo, 2003:93) Aliás, Deleuze explica ter-se servido do dualismo de modelos árvore *versus* rizoma para atingir um processo no qual não existe qualquer modelo nem nenhum tipo de dualismo característico do modelo arbóreo, fechado, mas um pluralismo e um monismo.(Deleuze; Guattari, 1995) pelo que o rizoma constitui não um conhecimento fechado e rígido mas aberto e móvel que rompe com a hierarquização, como sistema aberto são múltiplas as linhas de fuga, assim como as possibilidades de conexões, aproximações e cortes. Contra a hierarquia estanque «*o*

rizoma pede, porém, uma nova forma de trânsito possível por entre os seus inúmeros devires, podemos encontrá-la na transversalidade.» (Gallo, 2003,p.95)

3.3. Rizoma e Educação: Possíveis aplicações

Perante esta proposta de modelo epistemológico podemos e devemos questionar-nos que implicação poderá ter na relação de ensino aprendizagem. Com vista a sustentar a defesa do modelo rizomático, Deleuze argumenta que a própria natureza é um rizoma, ratos e matilhas exprimem-se em rizoma. O pensamento humano, afirma, não é arborescente: o cérebro não é uma matéria enraizada ou ramificada, o seu funcionamento neuronal expressa o rizoma e não a árvore: «*Muitas pessoas tem uma árvore plantada na cabeça, mas o próprio cérebro é muito mais uma erva que uma árvore.*»(Deleuze; Guattari, 1995).

Antes de prosseguir, convém salientar que Giles Deleuze e Guattari não escreveram diretamente sobre educação, isto é, nunca transpuseram para o sistema educativo o modelo rizomático, o que encontramos são posteriores reflexões feitas por outros autores sobre este modelo e as suas eventuais aplicações.

Neste contexto, se quisermos compreender a dinâmica da aprendizagem num sentido rizomático podemos aplicar a noção de *transversalidade*, desenvolvida por Guattari como oposição às relações verticais/ hierárquicas (como os organogramas das empresas) e horizontais/compartimentadas (como nos pavilhões de um hospital, onde cada um se acomoda como pode) no seio das instituições, e quais as suas implicações na educação? A escola, tal como a conhecemos, seria abolida, isto é, teria de substituir-se um saber hierarquizado e compartimentado em disciplinas - no caso português encontramos esse aspeto implícito na Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) bem como no Decreto-Lei 139/2012 no qual se procura organizar um conjunto de conhecimentos com base em *disciplinas fundamentais e estruturantes* (Lei 2012) - por uma *transdisciplinaridade*, por um acesso transversal que possibilitaria o trânsito pelas várias áreas de conhecimento, reconhecendo a sua multiplicidade e estabelecendo conexões. (Gallo,

2003) A própria interdisciplinaridade, uma das preocupações do sistema de ensino actual, remete para o modelo arbóreo. Ressentindo-se da fragmentação, os professores tentam abarcar o uno, ao passo que a transdisciplinaridade, realizando o movimento do rizoma, expressa sempre o múltiplo. (Gallo, 2003).

Perante tais implicações, podemos questionar se o modelo rizomático é simplesmente irrealista ou se, pelo contrário, possui alguma aplicabilidade prática. De acordo com Cormier, a educação rizomática responde melhor às necessidades da contemporaneidade que as teorias da aprendizagem de carácter construtivista que influenciam o nosso sistema de ensino, mesmo podendo encontrar alguns pontos de concordância entre os dois: Embora as teorias de aprendizagem de carácter construtivista não defendam um saber abstrato e enfatizem que o conhecimento se constrói através da interação com o meio, pelo que a aprendizagem é sempre uma experiência contextualizada e comunitária, o que se pretende que o indivíduo aprenda é ainda um conjunto de conhecimentos previamente estabelecidos por um currículo fechado e com objetivos que, embora delineados em função do aluno, remetem para esse conjunto específico de conteúdos; ora segundo Cormier este modelo de organização revela-se insuficiente na sociedade contemporânea: *«Newer concepts, whether in technology, physics, or modern culture, are not easily compared against any canon. This lack of a center of measurement for what is "true" or "right" makes the identification of key pieces of knowledge in any of these fields a precarious task.»* (Cormier, 2008)

Perante uma sociedade em constante mudança, dominada pelas novas tecnologias, onde circula uma informação cada vez mais fluida e rápida, Cormier acredita ser o modelo rizomático a concepção que melhor se adequa na resposta às novas exigências: mesmo nos ambientes mais tradicionais de aprendizagem, no contexto das atuais práticas de aprendizagem social começa a desenvolver-se, através do contacto dos alunos com a internet, uma forma mais rizomática de organizar o conhecimento. (Cormier, 2008) Neste contexto, os alunos, mediante a sua interação e o uso da internet fazem circular a informação descobrindo a partir daí nova informação e negociando o que nesse fluxo é supérfluo ou significativo, pelo que podemos encontrar alguma pertinência neste modelo. Se o conhecimento é construído e negociado em comunidade, Cormier chama a atenção para a necessidade de redefinir a ideia de propriedade intelectual de modo a que esta traduza justamente esse processo coletivo. Isto implica

igualmente que deixaria de existir um grupo de especialistas a decidir que matérias os docentes deveriam lecionar, passando esta decisão a ser tomada pelas escolas. A comunidade seria então não o factor de acesso ao currículo mas o próprio currículo. (Cormier, 2008)

Podemos encontrar nas escolas da Finlândia um exemplo concreto de aplicação do modelo rizomático, isto é, da introdução da transdisciplinaridade nas escolas, que passamos a ilustrar com um excerto do artigo que aqui se apresenta: *«A campanha toca, mas, em vez da aula de História, começa a aula de “Primeira Guerra Mundial”, planejada em conjunto pelos professores especialistas em História, Geografia, Línguas Estrangeiras e (por que não?) pelo professor de Física que achou que seria uma boa oportunidade para trabalhar os conceitos de Balística. À tarde, outro sinal, mas os alunos não vão ter aula de Biologia. Hoje a aula é sobre “Ecossistema Polar Ártico”, ministrada pelos professores especializados em Biologia, Química, Geografia e o de Matemática, que percebeu que os dados sobre o derretimento das geleiras seriam úteis para o estudo de Estatística.»*

A justificação dada para esta inovação é a necessidade de repensar o ensino para responder às necessidades do séc. XXI.

Por conseguinte, no que concerne ao modelo rizomático proposto por Giles Deleuze e Guattari, podemos concluir que esta proposta tem pertinência em termos de aplicação prática, e tal constatação conduz-nos a uma derradeira questão: uma vez admitida esta exequibilidade, será que esta coloca em causa as actuais práticas de ensino aprendizagem bem como os princípios básicos que estas defendem? Certo é que à primeira vista as práticas de aprendizagem do âmbito construtivista e o modelo rizomático parecem inconciliáveis. Kant e posteriormente Piaget ou Ausubel defenderam uma noção da construção do conhecimento que opera por meio de sínteses, subsumindo conceitos a outros conceitos, o que sugere claramente o modelo arbóreo. No entanto, aplicar o rizoma ao campo educativo abolindo radicalmente a concepção anterior resultaria num conhecimento demasiado fluido para o qual a pedagogia dificilmente poderia estabelecer objetivos ou critérios de avaliação, uma vez que o rizoma é totalmente aberto e, como tal, imprevisível. (Gallo, 2003). Porém, as recentes transformações operadas pelas novas tecnologias, por meio das quais a informação circula de forma cada vez mais rápida e global, invadindo a vida quotidiana e

interpelando-a a todo o momento, tornou mais flexível a forma de lidar com o conhecimento. Neste contexto, talvez este modelo possa oferecer, desde que aplicado com bom senso no plano educativo, um interessante contributo em termos da evolução das práticas de ensino aprendizagem, vindo talvez a constituir uma solução para um dos problemas do sistema de ensino que é a excessiva compartimentação do saber, uma vez que mesmo a interdisciplinaridade é praticada apenas ocasionalmente devido à escassa disponibilidade dos docentes, muitas vezes sobrecarregados pela obrigação de cumprir programas curriculares demasiado extensos; por outro lado, pode constituir uma ferramenta interessante no sentido de ajudar os alunos a posicionar-se de uma forma mais crítica face à quantidade massiva de informação que os assedia.

Para concluir, podemos dizer ainda que o modelo rizomático seria incompatível com um sistema de ensino que defendesse a aquisição passiva do conhecimento, porém o paradigma construtivista defende a apropriação do conhecimento pelo sujeito, sendo essa apropriação contextualizada, ou seja, num plano de imanência. Outro aspecto semelhante é que se o rizoma se caracteriza como flexível e aberto, o próprio construtivismo assume-se como um modelo em permanente construção, recetivo a inovações e atualizações.

Deleuze e Guattari afirmam que na natureza mesmo *«a árvore faz rizoma com o vento, com o homem»* ,(Deleuze; Guattari, 1995) e a experiência finlandesa parece sugerir isto mesmo: aplica-se a transversalidade, porém o conteúdo da notícia pressupõe a permanência de conteúdos e objetivos previamente estabelecidos.

Por conseguinte, admite-se que algumas aplicações decorrentes do modelo rizomático podem ser benéficas para o atual sistema de ensino.

4. Conclusão.

O filósofo Immanuel Kant leva a cabo em *A Crítica da Razão Pura* uma verdadeira revolução epistemológica transpondo a noção de conhecimento para o plano subjetivo, na medida em que este se assume como uma construção resultante de uma actividade do sujeito, em função de uma síntese que perpassa todo o processo cognitivo, desde o múltiplo dado na faculdade recetiva da sensibilidade à aplicação dos conceitos puros da faculdade activa do entendimento a esse mesmo dado na sensibilidade. Com isto se demonstra que sensibilidade e entendimento são indispensáveis na formação da objetividade e ultrapassa-se o racionalismo e empirismo que até então haviam dominado a história da filosofia. Outro aspecto a considerar é que, estabelecendo a existência de juízos sintéticos *à priori* na ciência, Kant afirma o seu estatuto enquanto conhecimento universal e necessário, salvando o conhecimento por um lado do ceticismo de empiristas como David Hume mas por outro lado resgatando-o do dogmatismo de pensadores como Descartes ao estabelecer também os seus limites: embora existam no sujeito estruturas *a priori* que lhe permitem construir conhecimento, este apenas se dá no horizonte da experiência possível.

A epistemologia kantiana revela-se determinante na reflexão sobre o conhecimento científico e vem influenciar a psicologia da aprendizagem, com particular incidência sobre a teoria cognitivista construtivista, no âmbito da qual Piaget é o máximo representante. Piaget vai defender, tal como Kant, o conhecimento como uma construção do sujeito mediante uma actividade no âmbito da qual a síntese tem um papel igualmente preponderante, ou seja, o conhecimento desenvolve-se através de sucessivas equilibrações em direção a uma assimilação cada vez mais abrangente, a diferença a destacar é que este desenvolvimento acontece com base em qualquer apriorismo, mas por meio de certas estruturas inatas que todavia só se activam no confronto do indivíduo com o meio. O tempo, por exemplo, é determinante não como forma *a priori*, mas no decorrer do próprio processo. Podemos dizer que Piaget transportou Kant para o plano biológico e social do indivíduo concreto. Subjaz, porém,

a ideia da emancipação do sujeito no plano epistemológico, que irá influenciar os restantes teóricos do construtivismo e ter importantes implicações no plano educativo, mais especificamente na forma de encarar a relação entre ensino e aprendizagem, uma vez que se constata, no âmbito da experiência de estágio, ser de natureza predominantemente construtivista a organização curricular bem como as práticas de ensino em sala de aula. O aluno passa a ser perspectivado como o responsável pela aquisição do seu conhecimento, privilegiando-se uma lógica da aprendizagem em lugar de uma lógica do ensino, no âmbito da qual os conteúdos são aprendidos de forma significativa, com vista a uma efetiva apropriação do conhecimento; ora para que tal aconteça é essencial que pensar seja um *pensar a partir de* bem como um *pensar com*, tal como prescreve o *Programa de Filosofia do 10º e 11º ano*, isto é, que a aprendizagem se constitua como um processo contextual e partilhado, expressando a relação entre o indivíduo e o meio. A natureza deste processo faz com que naturalmente se tome em consideração a vertente sócio moral do aluno, produto e produtor da sua cultura e neste contexto o professor assume-se não como o transmissor de um conjunto de conhecimentos passivamente adquiridos mas como, por um lado, mais um agente dessa cultura e por outro como um guia, ou um orientador no processo de apropriação do aluno.

Apesar dos princípios que orientam as práticas escolares atuais expressarem uma conceção do ensino aprendizagem sensível ao real desenvolvimento do aluno, consideramos que sendo este processo indissociável, como já vimos, da cultura onde se insere, pode vir a necessitar de algum tipo de actualização: numa sociedade em rápida transformação, no seio da qual as novas tecnologias, nomeadamente o advento da internet tem grande preponderância, a forma de lidar com a informação tornou-se mais fácil em termos de acesso porém mais fluida e ruidosa, perante o que a escola deve por um lado acompanhar esta mudança, por outro fornecer ao aluno ferramentas que lhe permitam apropriar-se de forma significativa desta mesma informação. Sugere-se neste contexto a pertinência da introdução, pelo menos parcial, da transdisciplinaridade nas escolas e um uso regular da internet, por parte de professores e alunos, na investigação dos conteúdos lecionados.

O modelo epistemológico que parece poder sustentar esta inovação é a concepção da estrutura rizomática do conhecimento, dos filósofos do séc. XX, Giles Deleuze e Felix Guattari, que se insurgiram contra um modelo hierarquizado e compartimentado do

conhecimento, portanto rígido, e lhe opuseram o modelo rizomático, no qual o processo cognitivo não progride por meio de qualquer síntese mas prolifera através de múltiplas conexões, de forma imprevisível pelo que, embora não aparente ser totalmente exequível, revela algumas implicações que podem renovar o construtivismo: apesar da diferença de perspectiva quanto à forma como se desenvolve o conhecimento, ambos os modelos defendem uma aprendizagem contextual e significativa por parte do aluno e se o construtivismo se assume como um modelo aberto que não pretende oferecer um manual de receitas pronto a aplicar, também o modelo rizomático é aberto e abrange múltiplas perspectivas, pelo que parece ser possível, em certa medida, alguma conciliação.

Como última consideração, conclui-se que este trabalho constitui um importante instrumento de reflexão sobre a experiência ocorrida no contexto da prática de ensino supervisionada, permitindo contextualizar as práticas de ensino num âmbito mais teórico de forma a possibilitar uma maior consciência sobre a importância da relação ensino e aprendizagem, bem como o que nesta relação pode ser aperfeiçoado.

Bibliografia.

Documentos institucionais:

Decreto- Lei nº139/2012,de 5 de Julho.

Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro- Lei De Bases Do Sistema Educativo

Ministério da Educação (2001) *Programa de Filosofia-10ºe11ºanos*

Escola Secundária C/3º ciclo de Miraflores (2013) :*Regulamento Interno :Agrupamento das Escolas de Miraflores,2013-1017*

Escola Secundária C/3º ciclo de Miraflores (2013) *Projeto educativo 2013-2017« A força da árvore está na raiz.»*

Livros:

ARENDS, Richard (2008), *Aprender a ensinar* . Lisboa, Mcgraw- Hill .

AUSUBEL, David (2003), *Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspetiva cognitiva*. Lisboa, Plátano Edições Técnicas.

BARBERÀ et al (2004), *O construtivismo na prática*. Porto Alegre, Artmed Editora

BOAVIDA, João (2010), *Educação Filosófica. Sete Ensaios*, Coimbra, Imprensa da Universidade de Coimbra.

DELEUZE E GUATTARI (1995), *Mil Platôs (Capitalismo e Esquizofrenia)* Vol. 1.

São Paulo, Editora 34

DELEUZE E GUATTARI (1992), *O que é a Filosofia?* Lisboa, Editorial Presença.

DELEUZE, Gilles (2000), *A Filosofia Crítica de Kant*. Lisboa, Edições 70,Lda.

DESCARTES, René, *Princípios da Filosofia*. Lisboa, Edições 70,Lda.

FOSNOT, Catherine (1996), *Construtivismo e educação*. Lisboa, Instituto Piaget.

GALLO, Sílvia (2003), *Deleuze & a Educação*. Belo Horizonte, Autêntica Editora.

La BORDERIE et al(2000), *Les Sciences cognitives en éducation*. Paris, Nathan Université.

MARNOTO, Isabel (1990),*Didática da Filosofia*.Vol.1. Lisboa, Universidade Aberta.

MOREIRA, Marco; BUCHWEITZ, Bernardo (2000), *Novas estratégias de ensino e aprendizagem*. Lisboa, Plátano Edições Técnicas.

KANT, Immanuel (1989), *Crítica da Razão Pura*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

PASCAL, George (1983), *Compreender Kant*. Petrópolis. Editora Vozes, Lda.

PIAGET, Jean (1999), *Seis estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro, Editora Forense Universitária.

PIAGET, Jean (1998), *Pedagogia*. Lisboa, Instituto Piaget.

Webgrafia:

BECKER, Fernando. *O que é construtivismo?* Revista de Educação AEC, Brasília, v. 21, n. 83, p. 7-15, abr./jun. 1992. Disponível em:

http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p087-093_c.pdf

Consultado em 10.09.16

BENEVIDES, P. S. ; COLAÇO, V. F. R. *Kant e Piaget: articulações discursivas entre a filosofia transcendental e a epistemologia genética*. Arquivos Brasileiros de Psicologia, v. 56, n. 1, p. 57-68, 2004. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arb/v56n1/v56n1a06.pdf>

Consultado em 15.09.16

CARVALHO, Renato. *Finlândia será o primeiro país a adotar a transdisciplinaridade em todas as escolas* /(2015) Rescola. Disponível em <http://rescola.com.br/finlandia-sera-o-primeiro-pais-do-mundo-a-abolir-a-divisao-do-conteudo-escolar-em-materias/>

CORMIER, Dave. *Rhizomatic Education: Community as Curriculum*. (2008) Innovate: Journal of Online Education. Disponível em:

<http://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1045&context=innovate>

consultado em 20.06.15

MIRAFLORES, Agrupamento Escolas. Disponível em

:<http://www.aemiraflores.edu.pt/joomla2/>, consultado em 20.06.15

POMBO, Olga. *Pedagogia por objetivos/Pedagogia com objetivos*. Revista Logos.

Disponível em:

[file:///C:/Documents%20and%20Settings/Acer/Os%20meus%20documentos/Downloads/Pedagogia%20por%20Objectivos%20por%20Olga%20Pombo%20\(1\).pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/Acer/Os%20meus%20documentos/Downloads/Pedagogia%20por%20Objectivos%20por%20Olga%20Pombo%20(1).pdf)

consultado em 10.09.16

Anexo A

Planificação de subunidade 10ºano

II- A ação humana e os valores

1 – A ação humana- análise e compreensão do agir.

1.1 – A rede concetual da ação.

1.2 – Determinismo e liberdade na ação humana.

Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Avaliação	Recursos	Nº de aulas previstas
-Distinguir ação de acontecimento -Distinguir voluntário de involuntário -Articular intenção, finalidade e projeto, deliberação e decisão racional. Identificar condicionantes da ação humana. - Problematizar a relação entre determinismo e liberdade na ação humana.	1.1. A rede concetual da ação -Ação e acontecimento -Voluntário e involuntário -Intenção, finalidade e projeto. Agente, deliberação e decisão racional. 1.2. Determinismo e liberdade na ação humana. Condicionantes da ação humana. (biológicas, históricas, sociais) -Determinismo radical. -Libertismo -Determinismo	Exploração de texto. Diálogo com os alunos Exploração de powerpoint. Visionamento de filmes ou musicas que foquem o tema da liberdade ou da restrição da liberdade. Composição filosófica sobre o tema.	Participação pertinente: Interesse pelos conteúdos dados, capacidade de diálogo e tolerância	Quadro, manual, powerpoint.	8 aulas de 50 minutos.

	moderado				
--	----------	--	--	--	--

Anexo B

Seleção de planos de aula 10ºano



Unidade II: A AÇÃO HUMANA E OS VALORES.

Subunidade :A ação humana-Análise e compreensão do agir

Tema: A rede concetual da ação

Aula1

Objectivos	Distinguir ação de acontecimento. Distinguir ato voluntário de involuntário. Desenvolver uma reflexão integradora sobre a rede concetual da ação.
Conteúdos	Ação e acontecimento. Ato voluntario e involuntário. A ação humana; a rede concetual da ação : Ação, motivo, intenção, finalidade, projeto.
Conceitos	Acontecimento, ação humana, motivo, intenção, finalidade, projeto.
Estratégias	Introdução oral ao tema, análise de um caso prático do manual(pág.63)apresentação e exploração em PowerPoint.
Instrumentos	Quadro , manual, powerpoint.
Avaliação	Participação pertinente.
Tempo	Entrada, chamada e sumário: 10 minutos Introdução oral ao tema: 5 minutos Leitura e análise de caso prático do manual:20minutos Apresentação e exploração de alguns conceitos em PowerPoint:15 minutos Total:50 minutos.

Unidade II: A AÇÃO HUMANA E OS VALORES.

Subunidade :A dimensão ético-política-análise e compreensão da experiencia existencial.

Tema: A necessidade de fundamentação da moral- análise comparativa de duas perspetivas filosóficas.

Aula 6

Objetivos Distinguir a ética kantiana da ética de Stuart Mill. Problematizar as vantagens e desvantagens das duas perspectivas éticas
Conteúdos Análise comparativa das perspectivas de Kant e Stuart Mill. Os diferentes critérios e fundamentos da moralidade. As objeções às duas teorias: A ética utilitarista permite situações de injustiça instrumentalizando o indivíduo. A ética kantiana é demasiado formal e como tal, rígida
Conceitos Moral, racionalidade, utilidade, felicidade, objeção, formalismo, instrumentalização.
Estratégias Apresentação e exploração em PowerPoint, leitura e análise de texto da p.140 do manual e de um texto apresentado em PowerPoint, realização da actividade da p.142(exercício2)
Instrumentos Quadro, manual, PowerPoint.
Avaliação Participação pertinente.
Tempo Entrada, chamada e sumário: 10 minutos Introdução oral ao tema:5 minutos Leitura e análise do texto da p.140 do manual:10 minutos Apresentação e exploração de um quadro comparativo e um esquema síntese, com recurso a PowerPoint:10 minutos. Leitura e análise de texto apresentado em PowerPoint:15 minutos Total:50 minutos

Unidade II: A AÇÃO HUMANA E OS VALORES.

Subunidade :A dimensão estética- análise e compreensão da experiência estética.

Tema: A experiência e o juízo estéticos.

Aula1

Objetivos	Reconhecer o ser humano como um ser aberto à experiência
Conteúdos	A experiência estética
Conceitos	Experiência estética
Estratégias	Visionamento e discussão de quadros e de vídeo.
Instrumentos	Quadro, manual, PowerPoint.
Avaliação	Participação pertinente.
Tempo	Entrada, chamada e sumário: 10 minutos Introdução oral ao tema: 5 minutos Visionamento e discussão de imagens:15 minutos Visionamento e discussão crítica de um vídeo.25 minutos Total:50 minutos.

Anexo c

Seleção de planos de aula 11ºano

Unidade III: RACIONALIDADE ARGUMENTATIVA E FILOSOFIA

Subunidade: Argumentação e Filosofia

Tema: Filosofia, retórica e democracia.

Aula 1

Objectivos	<ul style="list-style-type: none"> -Problematizar a relação entre retórica e democracia -Situat a importância da retórica sofística no contexto da democracia ateniense. - Confrontar a crítica platónica com o modelo pedagógico dos sofistas.
Conteúdos	<p>Emergência da retórica na democracia de Péricles. A polis como um espaço de debate onde todo o cidadão pode intervir. A concepção sofística do uso da retórica e a crítica de Platão aos sofistas. Concepção platónica do uso da retórica.</p>
Conceitos	Democracia, filósofo, retórica, sofista, verdade.
Estratégias	Leitura e análise do texto da p.98 do manual e dos excertos de <i>Górgias</i> e da <i>República</i> de Platão. Apresentação e exploração em PowerPoint.
Instrumentos	Quadro , manual, PowerPoint.
Avaliação	Participação pertinente.
Tempo	<p>Entrada, chamada e sumário: 10 minutos Leitura e análise de texto do manual:10 minutos Leitura e análise do excerto de <i>Górgias</i> de Platão:10 minutos Leitura e análise do excerto da <i>República</i> de Platão:10 minutos Apresentação do tema em PowerPoint: 10 minutos Total:50 minutos.</p>

Unidade IV: O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica.

Subunidade: Descrição e interpretação da actividade cognoscitiva.

Tema: Análise comparativa de duas teorias do conhecimento.

Aula 1

Objectivos	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar a razão como fonte de conhecimento. -Reconhecer no método cartesiano um modelo matemático de racionalidade. -Concetualizar a importância e o significado do acto de duvidar. - Caracterizar a dúvida. - Distinguir a dúvida cartesiana da dúvida dos céticos.
Conteúdos	<p>O método cartesiano: A razão como origem do conhecimento. Método inspirado no modelo matemático para aceder ao verdadeiro conhecimento.</p> <p>Operações do espírito: intuição e dedução.</p> <p>Caracterização da dúvida cartesiana: universal,metódica, hiperbólica,radical e provisória.</p> <p>Importância e significado do ato de duvidar:</p> <p>Argumentos para estabelecer a dúvida universal: os sentidos enganam, os raciocínios podem revelar-se errados por falta de método, dificuldade em distinguir a vigília do sonho.Possibilidade da existência de um génio maligno.</p> <p>Objetivo da dúvida: alcançar algum conhecimento certo.</p>
Conceitos	Razão, conhecimento, método, dúvida universal, génio maligno.
Estratégias	Leitura e análise de textos em PowerPoint e do manual.
Instrumentos	Quadro, manual, PowerPoint
Avaliação	Participação pertinente.
Tempo	<p>Entrada, chamada e sumário: 10 minutos</p> <p>Introdução oral ao tema: 5 minutos</p> <p>Leitura e análise de texto em PowerPoint: 10 minutos</p>

	<p>Leitura e análise do texto da p.152: 15 minutos</p> <p>Leitura e análise do texto em PowerPoint: 10 minutos.</p> <p>Total:50 minutos.</p>
--	--



Unidade IV: O conhecimento e a racionalidade científica

Subunidade: Estatuto do conhecimento científico

Tema: Ciência e construção-validade e verificabilidade das hipóteses.

Aula1

Objetivos	<p>-Apresentar a crítica de Popper à conceção indutivista.</p> <p>-Reconhecer a falsificação como critério de demarcação científica.</p>
Conteúdos	<p>Crítica ao indutivismo: O cientista não começa pela observação de factos particulares mas pela identificação de um problema.</p> <p>Defesa do método dedutivo de prova.</p> <p>O critério de cientificidade de uma teoria: uma teoria que não possa ser testada não é científica.</p>
Conceitos	Método indutivo, teoria científica
Estratégias	Leitura e análise de texto, exploração em PowerPoint.
Instrumentos	Quadro, manual, PowerPoint.
Avaliação	Participação pertinente.
Tempo	<p>Entrada, chamada e sumário: 10 minutos</p> <p>Introdução oral ao tema: 5 minutos</p> <p>Leitura e análise de texto: 15 minutos</p> <p>Realização de actividade da p.196 do manual :10 minutos</p> <p>Exploração em powerpoint: 10 minutos</p> <p>Total:50 minutos.</p>

Anexo D

Exemplo de teste e 10º 11º anos



Escola Secundária de Miraflores

2014/2015 - 2º Período

3º Teste de avaliação sumativa – Filosofia

Versão A

Grupo I

Na resposta a cada um dos itens que se seguem, escolha a opção correta:

1.1 Posições compatibilistas são:

- a) Teorias que assumem como verdadeira a proposição « não há liberdade se a ação é condicionada».
- b) Teorias sobre o problema do livre arbítrio que defendem que o ser humano não é dotado de vontade.
- c) Teorias sobre o problema do livre arbítrio que negam a possibilidade do mesmo.
- d) Teorias que assumem como verdadeira a proposição «apesar de determinadas e condicionadas algumas das ações do ser humano são livres».

1.2. O incompatibilismo é a perspetiva que defende que:

- a) O determinismo é verdadeiro
- b) Se o determinismo é verdadeiro não há livre arbítrio e vice versa
- c) Os agentes não podem ser responsabilizados pelos seus atos
- d) Nenhuma das anteriores

1.3. «Os valores dão intencionalidade à ação»:

- a) O enunciado é verdadeiro
- b) O enunciado é verdadeiro e falso
- c) O enunciado é falso
- d) Nenhuma das anteriores

1.4. Os juízos de facto são descritivos porque:

- a) dizem nos como as coisas devem ser e não como realmente são
- b) permitem nos exprimir os nossos sentimentos e emoções
- c) dizem nos como as coisas são e não como pensamos que devem ser
- d) permitem nos avaliar as nossas ações e as dos outros.

1.5. De acordo com o subjetivismo axiológico

- a) Os valores, como a vida, o amor e a justiça, são propriedades dos objetos
- b) O sujeito avaliador não determina o valor de um objeto
- c) Os valores dependem da apreciação de um sujeito individual ou coletivo face a um objeto.
- d) Se os valores são subjetivos, duas pessoas não podem atribuir valor à mesma coisa.

1.6. A moral é:

- a) O conjunto de normas impostas aos indivíduos para regular a conduta social
- b) O conjunto de leis civis
- c) O conjunto de normas que orientam a ação dos mais fracos
- d) Um conjunto de orientações que permitem ter sucesso na vida.

2. Das seguintes afirmações assinale com V as verdadeiras e com F as falsas:

- a) Os valores podem ser considerados como subjetivos ou objetivos.
- b) O etnocentrismo defende que os padrões culturais são relativos e universalmente válidos
- c) O relativismo cultural afirma que os padrões culturais são incomensuráveis
- d) A atitude intercultural tolera todas e quaisquer práticas culturais

- e) Os valores transculturais estão acima das diferenças de perspectiva entre as várias culturas ou sociedades.
- f) O juízo de valor pode ser verdadeiro ou falso.
- g) Os juízos de valor são descritivos, neutros e empiricamente verificáveis.
- h) Para um defensor do objetivismo axiológico, quando dois indivíduos têm opiniões contrárias acerca de determinado valor, não podemos saber qual deles está certo.
- i) Segundo a perspectiva do egoísmo psicológico nem sempre fazemos aquilo que desejamos.
- j) O egoísmo ético implica que a única obrigação moral consiste em agir de modo a satisfazer o interesse do agente.

Grupo II

1. Leia atentamente o texto.

« Não há sociedade multicultural possível sem o recurso a um princípio universalista que permita a comunicação entre indivíduos e grupos sociais culturalmente diferentes. Mas também não há sociedade multicultural possível se este princípio universalista determina uma conceção de organização social e de vida pessoal considerada normal e superior às outras. »

1.1. Identifique, no texto, duas atitudes face à diversidade cultural.

1.2. Explique-as.

1.3. Apresente uma crítica ao relativismo cultural.

Grupo III

1. Leia atentamente o texto.

«Os seres humanos não só agem moralmente, isto é, enfrentam determinados problemas nas suas relações mútuas, tomam decisões e realizam certos atos, e ao mesmo tempo avaliam de uma ou outra maneira estas decisões e estes atos, mas também refletem sobre esse conhecimento prático e o tomam como objecto da sua reflexão e do seu pensamento.» SánchezVázquez. Ética.

1.1. Distinga ética de moral.

1.2. Apresente duas objeções ao subjetivismo axiológico.

1.3. Explique de que forma o egoísmo ético é uma perspectiva que empobrece o relacionamento com os outros.

Grupo I		Grupo II			Grupo III		
1 -1.6	2 -2.10	1.1	1.2	1.3	1.1	1.2	1.3
30	30	20	25	25pontos	20	20	30
pontos	pontos	pontos	pontos		pontos	pontos	pontos
(5px6)	(3px10)						
200pontos							

FIM



Escola Secundária de Miraflores

2014/2015 - 2º Período

4º Teste de avaliação sumativa – Filosofia

Versão A

Grupo I

2. Na resposta a cada um dos itens que se seguem, escolha a opção correta:

2.1. Os argumentos dedutivos são:

- a) Argumentos cuja forma lógica é decisiva para a sua validade.*
- b) Argumentos cuja forma lógica garante a verdade da conclusão.
- c) Argumentos em que a verdade das premissas não implica a verdade da conclusão.
- d) Nenhuma das anteriores.

1.2. Um argumento indutivo é válido:

- a) Quando garante a verdade da conclusão.
- b) Quando apresenta uma forma lógica correta.
- c) Quando não garante a verdade da conclusão.

d) Nenhuma das anteriores.*

1.3. Um argumento por analogia é aceitável se:

- a) Os objetos comparados forem semelhantes em aspetos relevantes.*
- b) Os objetos comparados apresentam mais semelhanças do que diferenças.
- c) Os objetos comparados têm igual número de semelhanças e de diferenças.
- d) Nenhuma das anteriores.

1.4. Num argumento de autoridade:

- a) Podem existir divergências entre os especialistas.
- b) Não podem existir divergências entre os especialistas. *
- c) Basta citar um autor para ser um argumento válido.
- d) As opiniões são condicionadas por interesses particulares.

1.5. “O homem é a medida de todas as coisas”.

- a) Esta frase defende o relativismo ético.
- b) Esta frase defende o relativismo religioso.
- c) Esta frase defende o relativismo gnosiológico.*
- d) Nenhuma das anteriores.

1.6. As crenças verdadeiras e justificadas são indiscutíveis.

- a) A afirmação é verdadeira, porque há fortes razões para haver conhecimento.
- b) A afirmação é falsa, porque há fortes razões para haver conhecimento.
- c) A afirmação é verdadeira, porque contra factos não há argumentos.
- d) A afirmação é falsa, porque ter fortes razões pode não implicar ter conhecimento.*

3. Identifique os seguintes argumentos:

1. *Todos os feijões que retirei deste saco são brancos.*

Logo, o próximo feijão que retirar deste saco é branco. (argumento indutivo por previsão)

2. *Cada aluno de ciências que observei até agora é bom em lógica. Logo, todos os alunos de ciências são bons em lógica. (argumento indutivo por generalização)*

Grupo II

1. Leia atentamente o texto.

«Em relação a qualquer assunto, tem surgido não só entre as pessoas comuns, mas também entre os filósofos, um conflito interminável, em virtude do qual somos incapazes tanto de escolher uma coisa como de a rejeitar, acabando assim por suspender o juízo».

Sexto Empirico, *Hipóteses Pirrônicas*, trad. de Aires Almeida, Livro I, Cap. XV, p.214.

1.1. Identifique o problema apresentado, no texto. (Conflito de opiniões que conduz à suspensão do juízo)

1.2. Caracterize a atitude, face ao conhecimento, dos autores que formulam este problema.

Grupo III

1. Leia atentamente o texto seguinte.

“E porque há homens que se enganam ao raciocinar, mesmo a propósito dos mais simples temas da geometria, e neles cometem paralogismos, ao considerar que eu estava sujeito a enganar-me, como qualquer outro, rejeitei como falsas todas as razões de que anteriormente me servia nas demonstrações. Finalmente, considerando que todos os pensamentos que temos no estado de vigília nos podem também ocorrer quando dormimos, sem que, neste caso, algum seja verdadeiro, resolvi supor que todas as coisas que até então tinham entrado no meu espírito não eram mais verdadeiras que do que as ilusões dos meus sonhos. Mas, logo a seguir, notei que, enquanto assim queria pensar que tudo era falso, era de todo necessário que, que o pensava, fosse alguma coisa. E notando que esta verdade: penso, logo existo, era tão firme e tão certa que todas as extravagantes suposições dos cétricos não eram capazes de a abalar. Julguei que a podia aceitar como primeiro princípio da filosofia que procurava.”

Descartes, Discurso do método, Lisboa, Edições 70. 1998, Quarta Parte, págs. 73-74

1.1.Relacione o projeto cartesiano com a frase sublinhada.

1.2.Distinga a dúvida cartesiana da dos cétricos.

1.3.Apresente as razões que fazem Descartes duvidar.

1.4.Explique a função do “Cogito” no sistema cartesiano.

1.5. Identifique as operações da razão que Descartes valoriza, na construção da sua Filosofia.

Grupo I		Grupo II		Grupo III				
1 -1.6	2	1.1	1.2	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5
30 pontos (5px6)	20 pontos (2px10)	15 pontos	25 pontos	25 pontos	20 pontos	25 pontos	30 pontos	10 pontos
200 pontos								

FIM

Anexo E

Exemplos de grelha de classificação e propostas de correção dos testes
sumativos 10º e 11º anos

V

	Greilha de correção 3º teste 10º E1 10.02.15																										
		Grupo I																Grupo II			Grupo III			Total			
	Cotações		5	5	5	5	5	5	3	3	3	3	3	3	3	3	3	20	25	25	20	20	30	200			
	Nº/Nome	Versão	1.1.	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6	2.a	2.b	2.c	2.d	2.e	2.f	2.g	2.h	2.i	2.j	1.1	1.2	1.3	1.1	1.2	1.3	200		
1	Afonso Moura	B	5	5	0	0	0	5	0	0	3	3	3	0	0	0	0	0	10	15	0	10	0	30	89		
2	André Bento	A	5	5	5	5	5	5	3	3	3	3	3	3	3	3	0	3	20	25	20	15	20	30	187		
3	Beatriz Proença	A	5	5	5	5	5	0	3	0	0	0	3	3	3	0	3	3	10	0	5	15	10	20	103		
4	Beatriz Pereira	B	5	5	5	5	5	0	3	0	3	0	3	3	3	3	3	3	10	20	0	15	20	20	134		
5	Catarina Oliveira	B	5	5	0	0	5	5	0	0	3	0	3	3	3	3	3	3	10	5	0	10	20	17	103		
6	Catarina Neto	A	0	5	5	5	5	0	3	0	3	3	3	3	3	3	0	3	10	10	10	15	5	15	109		
7	Daniel Rajkotiá	A	5	5	5	5	5	5	3	3	3	0	0	3	0	3	3	3	10	10	5	10	0	10	96		
8	Filipa Bntes	B	5	5	0	5	0	0	0	0	3	0	3	3	3	3	3	3	20	25	25	18	0	30	154		
9	Francisco Glão	B	5	5	5	5	5	0	0	0	3	0	3	3	3	0	3	3	20	25	20	10	15	25	158		
11	João Alves	B	5	5	0	5	5	0	0	3	3	0	3	3	3	3	3	3	20	25	25	15	10	15	154		
12	João Pedro Loureiro	H1																							0		
13	João Yao	B	5	0	5	0	5	0	3	0	0	0	0	0	0	3	3	3	10	5	0	10	15	15	82		
14	José Franco Dias	A	5	5	5	5	5	5	3	3	3	3	3	3	3	3	0	3	20	25	0	20	10	20	152		
15	José Carvalho	A	5	5	5	5	5	5	3	0	0	3	3	3	3	0	3	3	10	15	0	20	15	15	126		
16	Madalena Leitão	B	5	0	5	5	0	5	0	3	3	0	3	3	3	3	3	3	5	15	20	20	20	30	154		
17	Manuel Sampaio	A	5	5	5	5	5	5	0	3	3	0	3	3	3	3	3	3	0	20	25	20	18	20	25	179	
18	Maria Filipa Lérias	B	5	5	5	5	0	5	0	0	3	0	3	3	3	3	3	3	10	13	20	15	17	30	151		
19	Joana Vassalo	B	5	0	5	5	5	5	3	0	3	0	3	3	3	0	3	3	7	10	25	10	20	25	143		
20	Madalena Batista	A	5	5	0	5	5	5	0	3	0	0	3	3	3	0	3	3	10	10	0	7	10	20	100		
21	Margarida Raposo	A	5	5	0	5	5	5	0	3	3	0	0	3	3	0	3	3	10	10	25	20	20	30	158		
22	Maria Pessoa	B	5	0	5	5	5	5	0	0	3	0	3	3	0	3	3	0	10	10	10	15	3	20	108		
23	Marta Leão	A	5	5	5	5	5	5	0	3	3	0	0	3	0	3	3	3	20	25	25	5	15	22	160		
24	Matilde Silveira	A	5	5	0	5	5	5	3	3	3	0	3	3	3	3	3	3	20	25	25	20	13	30	185		
26	Ricardo Martínez	A	5	5	5	5	5	5	3	0	0	0	3	3	3	3	0	3	0	10	5	0	7	0	20	90	
27	Rita Negrão	NF																							0		
28	Rodrigo Barbosa	A	5	5	0	5	5	5	3	3	3	0	3	3	3	3	3	3	20	20	20	20	20	30	182		
29	Tiago Romão	A	5	5	5	5	5	5	3	3	3	0	0	3	3	0	3	3	20	25	25	20	20	30	191		
30	Vasco Sousa	B	5	5	0	5	0	0	0	0	0	0	3	3	3	3	3	3	10	10	10	3	15	25	106		
31	Carlos Amorim	B	5	5	0	5	5	5	0	0	3	0	3	3	3	3	0	3	20	25	20	20	0	30	158		

Grupo I

1. Na resposta a cada um dos itens que se seguem, escolha a resposta correta:

Versão A

- 1.1. D
- 1.2. B
- 1.3. A
- 1.4. C
- 1.5. C
- 1.6. A

Versão B

- 1.1.A
- 1.2. C
- 1.3. C
- 1.4. C
- 1.5. D
- 1.6. B

2. Das seguintes afirmações, assinale com V as verdadeiras e com F as falsas:

Versão A

- A) V
- B) F
- C) V
- D) F
- E) V
- F) F
- G) F
- H) F
- I) F
- J) V

Versão B

- A) F
- B) F
- C) F
- D) V
- E) V
- F) F
- G) V
- H) V
- I) V
- J) F

Grupo II

Identifique, no texto, duas atitudes face à diversidade cultural.

- As duas atitudes face à diversidade cultural que podemos identificar no texto são **a interculturalidade**: «*não há sociedade multicultural possível sem o recurso a um princípio universalista que permita a comunicação entre indivíduos e grupos sociais culturalmente diferentes*» e o **etnocentrismo**: «*(...) uma conceção de organização social e de vida pessoal considerada normal e superior às outras.*»

1.3. Apresente uma crítica ao relativismo cultural.

- Embora a atitude relativista aceite e respeite a diversidade cultural defendendo que cada cultura só pode ser avaliada a partir de dentro, isto é, dos seus valores, ideias e padrões de comportamento, tende a promover a separação e o isolamento na medida em que permite não mais que uma coexistência tolerada, passiva e indiferente, sem interação e integração.

Grupo III

1.1 Distinga ética de moral.

- A moral apresenta-se como um conjunto de normas e juízos vigentes numa determinada sociedade, a ética é uma reflexão sobre a moral, isto é, enquanto que a moral remete para a diversidade de normas e de juízos morais de carácter prescritivo proporcionando uma espécie de resposta à questão *que devo fazer?* - em determinada situação, segundo um certo contexto social e cultural, a ética procura compreender a moral com vista à fundamentação última do agir humano.

1.2. Apresente duas objeções ao subjetivismo axiológico.

- Embora seja verdadeiro que os valores são relativos à época e à cultura, valores como o bem ou o belo acompanham o ser humano desde sempre. Além disso, se defendermos esta tese teremos de concluir que qualquer juízo moral é certo, mesmo aqueles que defendem práticas repugnantes, como a escravatura.

1.3. Explique de que forma o egoísmo ético é uma perspetiva que empobrece o relacionamento com os outros.

- Esta perspetiva empobrece o relacionamento com os outros na medida em que, aceitando-a como filosofia de vida, as relações que estabeleceríamos com outras pessoas seriam inevitavelmente interesseiras e dissimuladas e passaríamos a encarar os outros não como seres iguais a nós mas inferiores, meros instrumentos ao serviço dos nossos interesses.

Grupo I

Na resposta a cada um dos itens, escolha a opção correta:

Versão A

- 1.1.A
- 1.2.D
- 1.3.A
- 1.4.B
- 1.5.C
- 1.6.D

Versão B

- 1.1.C
- 1.2.D
- 1.3.B
- 1.4.C
- 1.5.A
- 1.6.B

2. Identifique os seguintes argumentos:

Versão A

- Argumento indutivo por previsão
- Argumento indutivo por generalização

Versão B

- Argumento indutivo por generalização
- Argumento indutivo por previsão.

Grupo II

1.1. Identifique o problema apresentado no texto.

- O problema apresentado no texto é o conflito de opiniões que conduz à suspensão do juízo, isto é, a um estado de neutralidade em que nada se afirma e nada se nega. Mais especificamente, este é um dos argumentos que conduzem à dúvida cética.

1.2. Caracterize a atitude, face ao conhecimento, dos autores que formulam este problema.

- Os autores que formulam este problema são os céticos. O ceticismo é a posição segundo a qual o conhecimento não é possível. Os principais argumentos que sustentam esta tese são as divergências de opinião, a percepção e os erros perceptivos e a regressão infinita da justificação.

Grupo III

1.1. Relacione o projeto cartesiano com a frase sublinhada.

- A frase sublinhada no texto representa o valor fundamental que Descartes enquanto filósofo racionalista atribuía à razão, procurando nesta a origem e os fundamentos do conhecimento, superando assim os argumentos dos céticos.

1.2. Distinga a dúvida cartesiana da dos céticos.

- A dúvida cartesiana é uma dúvida metódica e provisória, isto é, constitui-se como um meio para alcançar a verdade, enquanto que a dúvida cética é permanente, um fim em si mesma.

1.3. Apresente as razões que fazem Descartes duvidar.

- As razões que fazem Descartes duvidar são a impossibilidade de confiar nos sentidos, que frequentemente nos enganam, o facto de não possuímos um critério que nos permita distinguir o sonho da vigília e os erros que por vezes cometemos ao raciocinar.

1.4.Explique a função do «Cogito» no sistema cartesiano.

- O cogito é a crença fundadora do sistema cartesiano .
Apresentando-se como a primeira certeza indubitável, vai fornecer o critério de verdade (clareza e distinção) a todo o conhecimento.

1.5.Identifique as operações da razão que Descartes valoriza, na construção da sua filosofia.

- As operações da razão são a intuição, ato de apreensão direta e imediata das ideias e a dedução, que estabelece uma relação de necessidade entre as premissas e a conclusão .

Anexo F

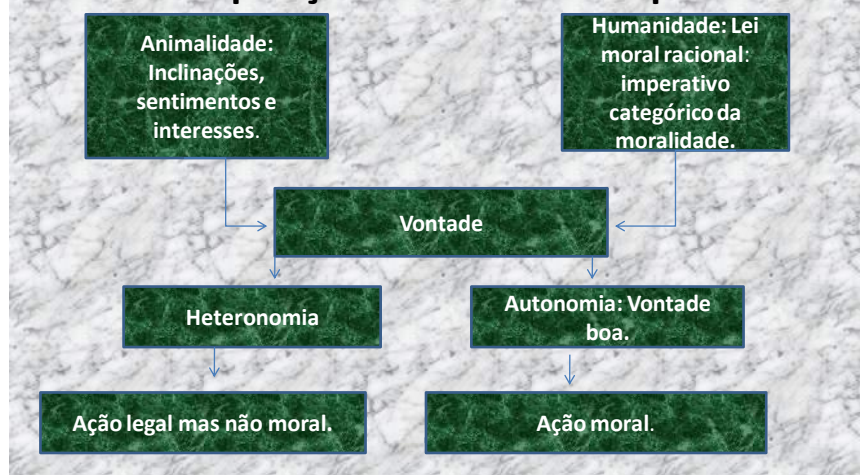
Exemplo de utilização de mapas conceituais, 10º e 11º anos

Comparação entre as perspectivas de Kant e Stuart Mill

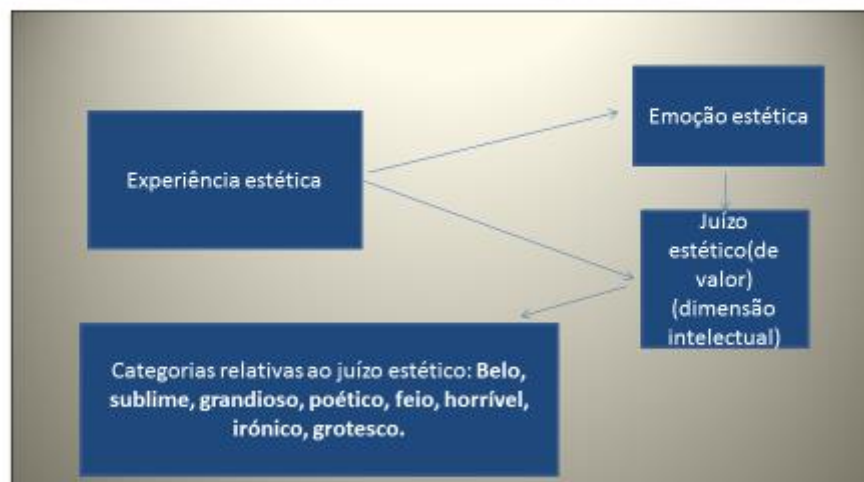


Perspectiva deontológica: A ética de Kant.

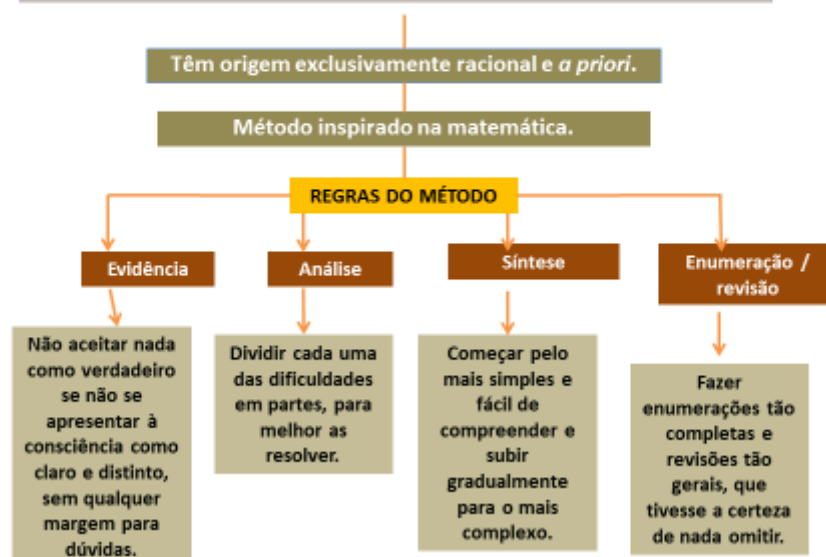
• Disposição do ser humano para:



Juízo estético.



Proposições da matemática



Anexo G

Multimédia: imagens



Rubens
séc.XVI



• Irina Shayak. (
séc.XXI)



Dora Maar. Pablo Picasso.



James Ensor. *A intriga*. 1890.



Turner. *Pescadores no mar*. 1796.



Turner. *O Naufrágio*. 1805.



Medusa



Anexo H

Seleção de textos filosóficos 10º E 11º anos.

1. A ação humana-análise e compreensão do agir

1.2.Determinismo e liberdade na ação humana

«Por grande que seja a nossa programação biológica ou cultural,nós, seres humanos, podemos acabar por optar por algo que não está no programa,(pelo menos que não está lá totalmente. Podemos dizer sim ou não, quero ou não quero.Por muito apertados que nos vejamos pelas circunstancias nunca temos só um caminho a seguir.

Quando te falo de liberdade é a isto que me refiro. Ao que nos diferencia das térmitas e das marés, de tudo o que se move de modo necessário e irremediável. É verdade que não podemos fazer tudo o que quisermos, mas também é verdade que não estamos obrigados a querer fazer uma coisa só.»

Fernando Savater, *Ética para um Jovem*.

3.Dimensoes da ação humana e dos valores

3.1. A dimensão ético-política- análise da experiência convivencial

« -Mas só quando sabemos que agimos por respeito à lei moral é que agimos em liberdade.

- Só obedecendo a uma lei é que agimos em liberdade? Isso não é estranho?

-Segundo Kant, não. (...) Kant divide o ser humano em duas partes. Enquanto seres sensíveis, estamos completamente sujeitos às leis da causalidade. Não decidimos o que sentimos. Mas o ser humano não é apenas um ser sensível, somos também seres racionais. Só quando seguimos a nossa razão, que nos permite fazer uma escolha moral, somos livres.

- Sim, isso está certo. Eu digo - ou alguma coisa em mim diz- que não devo ser má para os outros.

- Se decides não ser má, mesmo quando ages contra o teu próprio interesse, então estás a agir livremente.

- Então, não somos livres e autónomos quando seguimos apenas os nossos instintos.

- Podemos fazer -nos escravos de tudo. Podemos inclusivamente ser escravos do nosso próprio egoísmo. Para nos elevarmos acima dos nossos instintos e vícios é necessária autonomia - e liberdade.»

Jostein Gaarder. *O Mundo de Sofia*

3.Dimensoes da ação humana e dos valores

3.2. A dimensão estética- análise e compreensão da experiencia estética.

«Aquele que ate aqui foi orientado nos mistérios do amor, que contemplou as coisas belas na sua ordem correta e progressiva, já quase no termo da iniciação amorosa, avistará de súbito um espetaculo surpreendente- o Belo na sua verdadeira natureza, esse mesmo belo(...) que era o alvo de todos os esforços passados! Uma natureza eterna, antes de mais, que não nasce nem morre, não cresce nem murcha, depois, que não é bela deste modo ou feia daquele, ou bela num momento e noutro já não, ou em determinada perpetiva, bela e feia noutra, ou bela aqui e feia acolá, de modo que uns lhe achem beleza e outros não. Mais ainda, esse Belo não lhe surgira aos olhos sob forma de um rosto, de mãos, do que quer que pertença a um corpo;tão pouco sob a forma de pensamento, de conhecimento, ou de qualquer coisa existente em algo diverso dele-por exemplo, um ser vivo da terra, do céu ou de qualquer outro sítio. Pelo contrário, surgir-lhe-á em si e por si, como Forma única e eterna, da qual participam todas as coisas belas por um processo tal, que a geração ou destruição de outros seres em nada a aumentam ou diminuem, e em nenhum aspeto a afetam.»

Platão, *O Banquete*.

3.Argumentação e filosofia

3.1. Filosofia, retórica e democracia

«A retórica por assim dizer é o conjunto das artes que ela mantém sob a sua autoridade. Vou apresentar te uma prova eloquente disso mesmo. Por várias vezes

fui com meu irmão ou outros médicos a casa de doentes que se recusavam a ingerir remédios ou a deixar se amputar ou cauterizar, e não conseguindo o médico persuadi- lo eu o fazia exclusivamente com a ajuda da arte da retórica. Digo mais, se quiserem um médico ou um orador apresentar se a uma assembleia ou ao povo ou a outra qualquer reunião para argumentar qual dos dois deve ser escolhido como médico, não contaria o médico com alguma probabilidade de vir a ser eleito, vindo a sê-lo, se assim o desejasse, o que soubesse falar bem(...) tal é a natureza e a força da arte da retórica.»

Platão, *Górgias*.

3.Argumentação e filosofia

3.3 Argumentação, verdade e ser

«Segundo esta teoria tradicional da verdade, dizer que um enunciado é verdadeiro ou falso equivale a dizer que ele é coerente ou não com um conjunto de outros enunciados, que pertence ou não pertence a um sistema cujos elementos estão ligados por uma relação de implicação lógica. Controlar a verdade de um enunciado seria controlar a sua coerência no sistema.(...) Mas a verdade da coerência de um enunciado com outros enunciados de um sistema não é suficiente para estabelecer a verdade. Primeiramente, os enunciados *a priori* das matemáticas puras a que a teoria da verdade coerência parece convir não servem para dar nenhuma informação sobre o mundo .Mostram só que certas conclusões podem ser derivadas de um dado conjunto de axiomas e de um conjunto de regras dadas.»

F.Jacques, *Communicabilité et Reference*

1. Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva

1.2.Teorias explicativas do conhecimento

«Em lugar daquele grande número de preceitos que constituem a lógica, julguei que me bastariam os quatro seguintes, desde que eu tomasse a firme e constante resolução de não deixar uma só vez de os cumprir.

O primeiro consistia em nunca aceitar coisa alguma por verdadeira, sem que a conhecesse evidentemente como tal, ou seja, evitar cuidadosamente a precipitação e a prevenção, e não incluir nada mais nos meus juízos senão o que se apresentasse tão clara e distintamente ao meu espírito, que não tivesse nenhuma ocasião de o pôr em dúvida.

O segundo consistia em dividir cada uma das dificuldades que se me apresentava em tantas parcelas quantas fosse possível e necessário para melhor as resolver.

O terceiro consistia em conduzir por ordem os meus pensamentos, começando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer para subir gradualmente, ao conhecimento dos mais complexos, não deixando de supor certa ordem entre aqueles que não se sucedem naturalmente uns aos outros.

O último consistia em fazer sempre enumerações tão completas e revisões tão gerais que tivesse a certeza de nada omitir.»

Descartes, *Discurso do Método*

2. O estatuto do conhecimento científico

2.3.A racionalidade científica e a questão da objetividade

« Ciência normal refere-se à investigação firmemente baseada numa ou maia realizações científicas passadas, realizações essas que uma certa comunidade científica reconhece por um tempo como base do trabalho que realiza.

(...) A ciência normal nunca tem como objetivo descobrir novos tipos de fenómenos; nem tão pouco os cientistas querem normalmente inventar novas teorias, sendo ate muitas vezes intolerantes em relação a novas terorias inventadas por outros. A investigação científica normal é antes dirigida à clarificação dos fenómenos e teorias que o paradigma já fornece.»

Thomas Kuhn, *A Estrutura das Revoluções Científicas*.

Anexo I

Exemplo de um exercício realizado coletivamente em aula 10º e 11ºano

O determinismo radical defende que:

- A. Existem os fenómenos naturais que são causados, mas o homem tem livre arbítrio
- B. Todos os fenómenos são causados e isso significa que não somos livres
- C. Nenhuma ação é produzida por causas próprias
- D. Liberdade e determinismo são compatíveis

À posição que considera ser possível conciliar a liberdade com o determinismo dá-se o nome de

- A. Determinismo radical
- B. Libertismo
- C. Indeterminismo
- D. Determinismo moderado

De acordo com as três perspetivas que estudou, estes trabalhadores podem ser louvados pela sua ação?

Trabalhadores municipais encontraram 4407 euros no lixo... e devolveram-nos.

Câmara da Póvoa de Varzim distinguiu os três funcionários com voto de louvor.


Três funcionários da Câmara Municipal da Póvoa de Varzim foram distinguidos pela autarquia com um voto de louvor por devolverem um envelope com mais de quatro mil euros que encontraram num centro de processamento de lixo.




- ▶ Selecione a resposta correta:
- ▶ Para os sofistas, a verdade pode ser ensinada pois é absoluta. Esta afirmação é:
- ▶ A. Falsa. A verdade pode ser ensinada pois é relativa
- ▶ B. Falsa. Para os sofistas a verdade não pode ser ensinada.
- ▶ C. Verdadeira. Para os sofistas a verdade é única
- ▶ D. Verdadeira. Como a verdade é única, todos a podem ensinar.



O modelo de educação que, segundo os sofistas, melhor poderia servir a democracia deveria:

- ▶ A. Assentar em princípios imutáveis
 - ▶ B. Desenvolver em cada um as suas capacidades naturais
 - ▶ C. Conduzir a uma verdade universal através da arte da eloquência
 - ▶ D. Ensinar a arte de bem falar
- 

Platão foi um defensor do sistema democrático. Esta afirmação é:

- ▶ A. Verdadeira, porque, segundo Platão, o sistema democrático era uma forma de garantir a igualdade entre os cidadãos
 - ▶ B. Falso, porque nem todos os homens revelavam condições para governar
 - ▶ C. Verdadeira, porque a democracia permitia aos cidadãos participar nos problemas da cidade
 - ▶ D. Falsa, porque a sociedade grega permitia a escravatura.
- 

Anexo J

Proposta de Plano Anual de Atividades elaborada pelo núcleo de estágio

Agrupamento de Escolas de Miraflores

Escola Secundária de Miraflores Plano Anual de Atividades do
Núcleo e Estágio de Filosofia 2014 – 2015

Atividade	Objetivos	Conteúdos Curriculares	Dinamizadores	Destinatários	Calendarização	Local	Custos	Avaliação
Pensar (n)a Sustentabilidade	1.Elaborar um código de conduta que traduza o respeito pelo meio ambiente e a responsabilidade ambiental; 2.Desenvolver o espírito do trabalho em equipa; 3.Sensibilizar para a importância dos recursos ambientais; 4.Explicitar o conceito de Ética Ambiental(Bioética)	Valores Éticos; Ética Ambiental.	Profª Alice Santos Estagiários : Aléxis Trindade e Patrícia Costa	Alunos 10º (A1 e E1) e 11º (E1 e C3); Comunidade escolar	20 de Novembro. Dia Internacional da Filosofia – A Filosofia e a Sustentabilidade do Planeta	Pátio Escolar (Afixar na Escola)		Trabalhos produzidos; Participação

Atividade	Objetivos	Conteúdos Curriculares	Dinamizadores	Destinatários	Calendarização	Local	Custos	Avaliação
Palestra com o representante da Sociedade de Ética Ambiental <i>Que filosofia em tempo de crise ecológica?</i>	1.Promover o interesse pela Filosofia; 2.Estimular a curiosidade intelectual e o espírito de questionamento; 3.Fomentar o espírito de socialização;	Ética; Valores Éticos	Profa Alice Santos Estagiários: Aléxis Trindade e Patrícia Costa	Alunos 10º (A1 e E1) e 11º (E1 e C3); Comunidade escolar	20 de Novembro. Dia Internacional da Filosofia – A Filosofia e a Sustentabilidade do Planeta	Auditório Escolar		Capacidade de Diálogo, escuta e cooperação; Relatório síntese

Atividade	Objetivos	Conteúdos Curriculares	Dinamizadores	Destinatários	Calendarização	Local	Custos	Avaliação
Palestra com a Professora Doutora Elsa Rodrigues: <i>Cinema e Filosofia</i>	1.Promover o interesse pela filosofia; 2.Estimular a curiosidade intelectual e o espírito de questionamento; 3.Fomentar o espírito de socialização;	Valores estéticos.	Profª Alice Santos Estagiários: Aléxis Trindade e Patrícia Costa	Alunos do 10ºA1 e E1 E do 11º E1 e C3 Comunidade escolar	Segundo Período	Auditório escolar		Capacidade de diálogo, escuta e cooperação; Relatório síntese.

Atividade	Objetivos	Conteúdos Curriculares	Dinamizadores	Destinatários	Calendarização	Local	Custos	Avaliação
Troca de livros/Manuais Escolares	1-Promover a sustentabilidade do planeta 2- Aprender a ser solidário; Enfrentar a crise de forma criativa;	Ética; Valores Éticos; Ética Ambiental;	Profª Alice Santos Estagiários: Aléxis Trindade e Patrícia Costa	Comunidade escolar	Terceiro Período (sensibilização ao longo do ano lectivo)	Escola		Verificação do grau de adesão

